



Universidade de Aveiro
Ano 2012

Departamento de Educação

**Guilhermina da
Conceição Mendes
Almeida**

INTERVENÇÃO EM NEE MÚLTIPLAS NO CONTEXTO DO 2º CEB

Projeto de investigação/estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação/ especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha filha

O Júri

Presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Ana Paula da Silva Pereira
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientadora)

Agradecimentos

À minha filha pelo tempo que passou sem a minha presença para que eu pudesse fazer este trabalho.

À Professora Doutora Paula Ângela Coelho Santos, pela orientação, apoio e incentivo, pelas competências científicas, oportunidade de reflexão, que foram fundamentais para terminar este trabalho.

A todos os que colaboraram comigo e contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a concretização deste projeto.

palavras-chave

Inclusão, necessidades educativas especiais (NEE), escola inclusiva, *Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*, implicação e bem estar, estratégias pedagógicas.

resumo

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem sido um assunto abordado ao longo dos tempos, no sentido de proporcionar um ensino de qualidade a todos os alunos. A presente investigação pretende responder à questão, como intervir com um aluno com múltiplas necessidades educativas especiais no contexto do 2ºCEB.

No que respeita à metodologia, recorreremos a uma metodologia de cariz qualitativo que tem como características a diversidade dos instrumentos de recolha de dados. Como técnicas de recolha de dados, optámos pela observação utilizando como recurso o *Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)* e pelas entrevistas semiestruturadas, que dirigimos aos docentes, intervenientes no processo educativo do aluno (os professores das áreas curriculares no contexto turma e os professores de educação especial que desenvolveram áreas específicas) e respetiva análise de dados.

Os resultados da investigação indicam que estamos perante uma escola promotora de inclusão, onde há diversificação de estratégias pedagógicas apoiadas num clima de implicação e bem-estar emocional, variáveis promotoras do desenvolvimento do aluno.

keywords

Inclusive education, special educational needs (NEE), inclusive school, *Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*, emotional wellbeing, implication.

abstract

The inclusion of students with special educational needs has been an approached subject through time as a way of providing a teaching quality to all students. The present study intends to answer the question of how to deal with a student requiring multiple special educational needs, in a 5th/ 6th grade context.

To what concerns methodology we used a qualitative one, which is characterized by the diversity of the data collecting instruments. As data collecting techniques we opted for observation, using the *SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças* as resource, for semi-structured interviews, directed to the teacher involved in the student's learning process (the teacher of the different subjects in class context and the special education teachers that develop specific areas) and for the respective data analysis.

The results of the study indicate that we are dealing with a school that promotes inclusion, where we find a variety of educational strategies, based on a climate of involvement and emotional well-being, which are promoting factors in the student's development.



ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS.....	11
Introdução.....	13
I Capítulo Enquadramento Teórico.....	15
1. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais	15
1.1. Conceito de necessidades educativas especiais	18
1.2. Caracterização das necessidades educativas especiais	19
1.3. Contextos educativos e práticas colaborativas.....	23
1.4. Flexibilização e diferenciação curricular	24
2. Implicação e o bem-estar emocional: variáveis processuais em inclusão educativa.....	26
II Capítulo Enquadramento Empírico/Estágio	29
1. Caracterização do contexto da investigação	29
1.1. Caracterização geral da escola	29
1.2. Caracterização da turma	33
1.3. Caracterização da família do aluno	33
1.4. Caracterização do aluno.....	34
2. Metodologia	35
2.1. Problema e pergunta de partida da investigação	35
2.2. Objetivos da investigação: gerais e específicos	36
2.3. Metodologia da investigação	37
2.4. Opções metodológicas	38
2.5. Procedimentos de investigação	40



3. Caracterização dos instrumentos de recolha de informação.....	41
3.1. Observação.....	41
3.1.1. Instrumento de avaliação do desenvolvimento e aprendizagens: <i>Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)</i>	43
3.2. Entrevista.....	43
3.2.1 Entrevista aos professores	45
4. Análise e tratamento dos dados da investigação.....	49
4.1. Análise dos dados obtidos por observação (SAC)	49
4.1.1 Análise comparativa das avaliações do aluno	78
4.2. Análise dos dados obtidos por entrevista	80
4.2.1. Categorização analítica da entrevista aos professores das áreas curriculares no contexto de turma.....	81
4.2.2. Categorização analítica da entrevista aos professores de educação especial	83
 III Capítulo Conclusões.....	 87
1. Reflexão e discussão dos resultados da investigação/Estágio	87
2. Síntese conclusiva.....	90
2.1. Sugestões para futuras investigações	91
 Bibliografia.....	 93
Legislação.....	95
Anexos.....	95



ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Esquema do templo.....	26
Tabela 1 – Guião da Entrevista	46
Tabela 2 - Avaliação diagnóstica: versão adaptada do SAC	50
Tabela 3 - Objetivos e Iniciativas	60
Tabela 4 – Avaliação final: versão adaptada do SAC.....	67
Tabela 5 – Competências Pessoais e Sociais	78
Tabela 6 – Níveis de bem-estar e implicação	79



Intervenção em NEE múltiplas no contexto do 2º CEB



INTRODUÇÃO

No âmbito do mestrado de educação especial surgiu a dupla necessidade de defender um projeto formal que representasse, por um lado, o culminar da dita formação e que também respondesse de forma operacional e significativa a um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, uma vez que exercemos a nossa prática pedagógica numa escola do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Reconhecemos nesse aluno, com Paralisia Cerebral, que entrou pela primeira vez para o 5º ano de escolaridade, no ano letivo 2009/2010, um caso para o qual pensamos haver um potencial de reflexão sobre o tipo de respostas que a escola dá, face à diferença, configurando o objeto da investigação pretendida.

Na fundamentação teórica faremos uma revisão bibliográfica que incidirá sobre os princípios da escola inclusiva, conceito de NEE, caracterização das necessidades educativas especiais, contextos educativos e práticas colaborativas, flexibilização e diferenciação curricular e implicação e bem-estar emocional enquanto variáveis relevantes no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, propomo-nos enriquecer a nossa intervenção com base na abordagem experiencial descrita em Portugal e Laevers (2010). Procuraremos, desta forma, avaliar os níveis de implicação e bem-estar emocional e as suas repercussões no processo ensino-aprendizagem do aluno.

No segundo capítulo será feito o enquadramento empírico do qual constam os pressupostos metodológicos, nomeadamente a situação problema, a definição das questões de investigação, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas, a caracterização do contexto que serve de base ao estudo, realçando o meio onde se situa a escola, a própria escola, a turma e o aluno alvo de investigação, atendendo ao seu historial de desenvolvimento, ao seu percurso escolar e ao nível atual de competências.

No desenho da investigação, o problema que se colocou foi como intervir com um aluno com múltiplas NEE ao nível do 2º CEB. Este problema surge da necessidade de encontrar



respostas educativas e estratégias pedagógicas para alunos com necessidades educativas especiais, ao nível do 2º ciclo, que beneficiam da medida Currículo Específico Individual (CEI) e, que para além das disciplinas frequentadas no contexto turma, que possam fazer parte do seu currículo necessitam de respostas complementares, alternativas para responder à sua individualidade.

Recorreremos a uma metodologia de cariz qualitativo que tem como características a diversidade dos instrumentos de recolha de dados. Como técnicas de recolha de dados, optamos pela observação através da utilização do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) e das entrevistas aos docentes intervenientes no processo educativo do aluno e respetiva análise de conteúdo.

Por fim, as conclusões desta nossa investigação revelam que estamos perante uma escola inclusiva que se reflete ao nível das atitudes, da organização e gestão dos espaços e da prática pedagógica, tendo subjacente uma filosofia de promoção dos níveis de implicação e do bem-estar.



I CAPÍTULO | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

“O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”.

(Declaração de Salamanca, 1994: 17).

A inclusão procura encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, no contexto escolar independentemente dos seus níveis académicos e sociais. A conferência mundial, organizada pelo governo Espanhol em cooperação com a UNESCO sobre necessidades educativas especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca, reconheceu e reafirmou o compromisso de uma educação para todos. O princípio dominante desta declaração é que todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (Declaração de Salamanca, 1994: 21). Deste modo, o meio escolar deve assegurar e adequar o direito à educação e aprendizagem, a todos os alunos, respeitando as suas diferenças, nascendo assim o conceito de escola inclusiva, em que todos deverão desenvolver a sua escolarização, juntos. A escola deverá “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de



recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (ibidem). Para que seja possível uma inclusão completa é necessário que exista cooperação entre os vários serviços, de modo a satisfazer as necessidades especiais dentro da escola. No âmbito deste documento encontramos alguns princípios, que apontam para a necessidade de se concretizarem mudanças no sistema de ensino, ao nível do “currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extracurriculares” (Declaração de Salamanca, 1994:29).

A referida Declaração de Salamanca apela para uma educação voltada para o sucesso; maior eficácia educativa; tornar os indivíduos com problemas em cidadãos mais ativos e participantes na sociedade; mudar mentalidades; tornar a sociedade recetiva e inclusiva, de modo a respeitar a diferença, acentuando as potencialidades de cada indivíduo. Neste documento salientamos o ponto vinte, o qual nos lembra que “deve ser dada uma atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade, de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim” (Declaração de Salamanca, 1994: 27). Com este documento legitimam-se os planos nacionais que visam a educação para todos. Neste enquadramento existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças.

Relativamente aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos, Correia defende “que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (Correia, 2005: 54). O mesmo autor refere ainda que “ (...) a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade perceciona essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal” (Correia, 2005: 55).



Em Portugal, a escola é entendida como um espaço privilegiado para iniciar e promover a verdadeira inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, baseando a sua intervenção no Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos referidos alunos nas escolas do ensino regular. O referido documento refere que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro). Designadamente, no artigo 1º, ponto 1, do Decreto-lei são definidos os apoios especializados a prestar, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, criando condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida de carácter permanente. No seu ponto 2 são, inclusive, indicados os objetivos da educação especial para “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (idem).

Segundo Correia (2003), espera-se ainda que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e material usado devem ser estimulantes. Paralelamente, para além das atividades em sala de aula, devem ser proporcionadas ao aluno atividades em ambientes fora da classe regular. Considerando então que as necessidades educativas especiais (NEE) compreendem um conjunto alargado de situações (deficiência mental, visual, auditiva, problemas motores, de comunicação, emocionais e/ou dificuldades de aprendizagem), é importante equacionar um conjunto de respostas de intervenção que reflitam os princípios de uma escola inclusiva. Como refere Rodrigues, uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (Rodrigues, 2001: 12), que terá de contar com profissionais qualificados dispostos a adotar práticas educativas flexíveis e, sobretudo, a trabalhar em equipa.



1.1. Conceito de necessidades educativas especiais

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) “foi introduzido pelo Warnock Report (1978), fruto de um vasto estudo de investigação e que revolucionou as grandes perspetivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças ou jovens com problemas” (Sanches, 1996: 11). Vem perspetivar a atuação do educador de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Niza, o relatório Warnock “deslocou de uma forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa”. (Niza, 1996: 146).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), necessidades educativas especiais são as deficiências, as dificuldades escolares e a sobredotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais, os grupos desfavorecidos ou marginais.

Bautista Jiménez transcreve o conceito de necessidades educativas especiais, que o Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo espanhol, no seu capítulo X, introduz: “Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objetivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de, usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação” (Jiménez, 1997a).

Também Brennan (cit. in Correia, 2008) considera que existe “ (...) NEE quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a currículo, especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode



classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno” (Correia, 2008:44).

Referindo-se ao conceito de NEE, Correia (2008) defende que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, e sociais também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. O mesmo autor distingue, igualmente, dois grandes grupos nas necessidades educativas especiais (NEE): as permanentes e as temporárias.

- As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações terão de se manter durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.
- As NEE temporárias, por sua vez, exigem apenas modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento (Correia, 2008:46).

Falar em NEE, significa que existem alunos cujas características obrigam a que a escola organize um conjunto de respostas educativas que respondam à sua individualidade de forma a promover a igualdade de oportunidades para todos. Apesar de se verificarem, hoje em dia, algumas carências no sistema educativo, a evolução do conceito de NEE faz com que os alunos recebam uma educação mais adequada às suas características do que recebiam antes (Correia, 1997). Contudo, para que as escolas, se transformem em verdadeiras comunidades de apoio, é preciso criar culturas genuínas de escola que, apoiem os princípios de igualdade, de justiça, de dignidade, respeito mútuo e a promoção de práticas inclusivas para que “os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade” (Correia, 2003:16).

1.2. Caracterização das necessidades educativas especiais

Muitos foram os autores que se debruçaram em caracterizar as necessidades educativas especiais, dos quais Correia (2008) faz referência à classificação enunciada por alguns desses autores, que destacamos:



Por exemplo, Marchasi e Martin (cit. in Correia, 2008) mencionam que alunos com necessidades educativas especiais são os que "apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade" (Correia, 2008: 45).

Em Portugal, os Decretos-Lei nº 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, definiam como NEE "incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde". Foi esta nova conceptualização que originou os diferentes domínios na caracterização das NEE, para efeitos de elegibilidade para a educação especial:

- Domínio Sensorial – Audição (crianças e jovens surdos moderados, severos e/ou profundos);
- Domínio Sensorial – Visão (cegueira e baixa visão);
- Domínio Cognitivo;
- Domínio Comunicação, Linguagem e Fala;
- Domínio Motor;
- Domínio da Saúde Física.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 publicado a 7 de janeiro, e no âmbito da intervenção dos apoios especializados, são consideradas necessidades educativas especiais as "limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial" (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro). Esta breve descrição quanto ao novo conceito dá-nos ideia da sua abrangência e, consequentemente, da dificuldade no que diz respeito à sua identificação/caracterização.



(Simeonsson 1994) define NEE de baixa frequência e alta intensidade e NEE de alta frequência e baixa intensidade. As primeiras correspondem às NEE de caráter prolongado ou “permanente”, como desde 2001 começaram a ser designadas na legislação portuguesa, e comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. A identificação destes alunos tende a ser feita pelos serviços de saúde e da segurança social, exigindo a sua inclusão particular articulação e cooperação entre os diferentes atores e a existência de recursos apropriados à sua problemática. As segundas correspondem às NEE de caráter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem. “É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial” (Bairrão, 1998: 29-30). É pois neste enquadramento que surge um novo paradigma de avaliação e intervenção na área das NEE, apenas são elegíveis para a educação especial os alunos com NEE da alta intensidade, em princípio, aqueles que chegam ao jardim-de-infância e à escola já sinalizados pelos serviços de saúde. Aqueles que têm NEE de baixa intensidade são os que oferecem maiores dificuldades, quer no que diz respeito à sua identificação quer quanto à intervenção que a escola deve ter.

Durante muito tempo, o termo Educação Especial designou um tipo de educação onde a criança ou adolescente com um diagnóstico de deficiência seria segregada para um centro especializado. Atualmente, as perspetivas teóricas e a legislação defendem a integração e o respeito pela diferença, o que dá lugar, por um lado, a uma forma diferente de conceber as dificuldades dos alunos e por outro lado, à adoção de práticas pedagógicas, também elas diferentes. O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge pela primeira vez em 1978 a partir da sua adoção no Relatório Warnock, constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes à época. No entanto, o conceito então proposto, só viria a ser adotado e redefinido em 1994 na Declaração de Salamanca, passando a abranger todas as crianças e jovens com deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994). A definição das dificuldades de aprendizagem também reflete essa mudança: de uma perspetiva que definia as causas das limitações como estando dentro do aluno, passa-se



para uma conceção mais abrangente que responsabiliza a escola/o meio na medida em que não responde às suas necessidades especiais.

Ao falarmos de alunos com NEE, imagina-se de imediato em alguém que é diferente para menos, comparativamente com as outras crianças da sua faixa etária. Um dos desafios que se coloca a uma escola inclusiva é, sem dúvida, prestar uma resposta educativa eficaz a todos os alunos, promovendo o desenvolvimento pessoal e social com vista à inserção na sociedade. A expressão “criança com necessidades educativas especiais refere-se a uma criança ou jovem, que exiba discrepâncias significativas, no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas” (Pierangelo & Jacoby cit. in Nielsen, 1999: 11).

A conceção de uma escola capaz de combater estas diferenças deve ter por base uma mudança organizativa, tanto ao nível metodológico, como a nível curricular. Assim, para que crianças diferentes possam atingir as suas metas, em situação análoga à dos seus pares, é necessário que o seu atendimento educativo seja alvo de serviços especializado, na medida em que os “alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2003: 18). Neste sentido, o conceito de necessidades educativas especiais relaciona-se com as ajudas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo do seu percurso escolar, para atingir o maior crescimento pessoal e social possível (Jiménez, 1997b).

A ideia de necessidades educativas especiais surge, invariavelmente, associada à ideia de pessoa com deficiência a que os sistemas educativos devem procurar responder; “Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo” (Brennan cit. in Vieira & Pereira, 2003: 41). Assim, o termo deficiência adquire, no campo das necessidades educativas especiais, um sentido mais amplo que abarca vários domínios. É verdade que, frequentemente, a pessoa deficiente encontra obstáculos, quer ao nível do seu



desenvolvimento pessoal e social, quer na sua inserção no mundo que o rodeia. Aqui, desde cedo, a escola tem um papel de destaque na forma como atua perante estas crianças. Com efeito, a implementação de uma resposta educativa adequada é um contributo fundamental para que crianças e jovens portadoras de deficiência e, consequentemente, com necessidades educativas especiais se sintam valorizados.

1.3. Contextos educativos e práticas colaborativas

A participação e colaboração dos pais no processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais são, hoje, facilmente reconhecidas como sendo um fator decisivo na promoção do seu desenvolvimento. Da mesma forma que o conceito de necessidades educativas especiais e as modalidades de atendimento a essas crianças, o papel dos pais tem vindo a ser progressivamente modificado. Isto é, a família, que era tida como responsável pelo problema da criança (causa), vem assumindo um papel ativo no processo de desenvolvimento/aprendizagem dos seus filhos.

A importância do envolvimento parental é ilustrada pelo Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (cit in Correia, 2008), uma vez que a família é parte essencial do ambiente de crescimento da criança, que sofre influências e por sua vez influencia a criança, “num processo contínuo e dinâmico resultando em aspetos diferenciados em cada momento dessa interação” (Correia, 2008: 156), que vão ter impacto na família e na criança.

Por seu turno, a perspetiva ecológica tem por base a análise dos contextos e das relações estabelecidas entre eles, na medida em que só assim é possível chegar a uma compreensão do desenvolvimento. O contexto no qual a criança se desenvolve é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas e encaixadas umas nas outras. Segundo o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (cit. In Portugal (1992), o conceito de contexto transcende a sua descrição: o que interessa é o contexto compreendido. Do ponto de vista educativo, a criança, ao longo do ciclo vital, pode passar por uma série de contextos educativos. Assim, analisar um contexto significa fixar-se nas atividades, nos papéis e nas relações em que uma pessoa intervém. As atividades escolares são planificadas, intencionais e são direcionadas para provocar mudanças no



comportamento dos alunos. Podem variar quanto aos objetivos, complexidade estrutural, adequação às características, etc. De acordo com o modelo ecológico, a aquisição de novas capacidades depende, principalmente, do significado ou intenção que tenham para o sujeito as atividades nas quais está implicado, assim como a variedade e a complexidade estrutural de tais atividades (Portugal, 1992).

A colaboração nos contextos educativos é um processo interativo de relações interpessoais, das quais se destacam as relações família-escola, a interação professor-aluno e a relação entre colegas. É importante que todos os intervenientes no processo educativo partilhem responsabilidades e que trabalhem de forma colaborativa, no sentido de atingir os objetivos educacionais estabelecidos.

1.4. Flexibilização e diferenciação curricular

Estamos, assim, perante uma escola que reúne “a promoção de valores de aceitação, de pertença, de tolerância, de respeito, de reconhecimento, de igualdade de oportunidades, de direitos de cidadania, etc.” (Fonseca, 2002: 21). No caso das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), é necessário que lhes sejam facultadas diferentes condições de acesso ao currículo, tendo em conta o nível de competência de cada uma. “O currículo escolar é o referente básico para a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais” (Bautista Jiménez, 1997b: 13). Segundo este mesmo autor, as adaptações curriculares para este grupo de alunos deverão ter em linha de conta, para além das estratégias pedagógicas e metodologias a utilizar, as condições físicas, ambientais e materiais; o tipo de comunicação a desenvolver; a participação em tarefas escolares e os equipamentos específicos.

A este propósito, Correia (2003) afirma que devem “ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma a mais concreta e significativa possível para estimular a participação” (Correia, 2003: 34-35). Segundo este autor, as práticas educativas flexíveis, têm por objetivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade dinâmico



e útil, tendo em conta as necessidades, os interesses e estilos de aprendizagem dos alunos (Correia, 2003).

Com base no Decreto - Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, as escolas tem vindo a fazer uma gestão flexível do currículo de forma a encontrar respostas educativas ajustadas a todos os alunos; ou seja, têm vindo a adequar o currículo de modo a conseguir que os seus educandos realizem o máximo de aprendizagens. Atendendo a esta filosofia, a escola deve proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais um currículo aberto e flexível, pela totalidade das áreas que constituem o currículo nacional, e se necessário acrescido de outras áreas indispensáveis ao sucesso educativo.

No caso das crianças portadoras de múltiplas NEE, é importante orientar o processo ensino/aprendizagem numa perspetiva de intervenção consciente, de forma a minimizar as suas dificuldades e a potenciar as respetivas capacidades. Só deste modo, se poderá preconizar a verdadeira inclusão destas crianças, pondo em prática os princípios da Declaração de Salamanca.

Quando as necessidades educativas especiais são de carácter permanente, as adequações têm por base o currículo comum, mas valorizam o potencial dos alunos, apontando para o desenvolvimento pessoal e social destes, numa perspetiva de integração na sociedade. “O currículo regular sofre cortes e modificações substanciais (em termos do conjunto das disciplinas do currículo ou relativamente a disciplinas específicas), organizando-se fundamentalmente em torno das “aptidões básicas” (Correia, 1999: 114)., Estas alterações curriculares são consubstanciadas num Currículo Específico Individual, de acordo com a lei vigente, Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Segundo Correia “ Um plano estruturado e sistematizado de aprendizagens que faculte um maior número de conteúdos aprendido pelos seus pares, mas também tudo aquilo que responda às suas necessidades e, por conseguinte lhe possa proporcionar auto estima, autonomia pessoal e social, preparação para uma atividade remunerada, participação na vida cívica e, o usufruto dos bens e serviços que a comunidade põe ao dispor de todos os cidadãos” (Correia, 2008: 115)



2. Implicação e o bem-estar emocional: variáveis processuais em inclusão educativa

A escola é, por excelência, um espaço importante na vida de qualquer criança. A individualidade de cada uma obriga a pensar a forma como tornar o contexto educativo num processo facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento.

O desenvolvimento pessoal e social da criança depende do grau de implicação e bem-estar, se estas variáveis se apresentarem em grau elevado o desenvolvimento processa-se de forma adequada e em boas condições, situação inversa provoca baixos níveis de desenvolvimento. Estes indicadores permitem-nos, fazer uma imediata avaliação da qualidade das práticas pedagógicas e dos contextos de aprendizagem. Perante baixos níveis de implicação e/ou bem-estar torna-se necessário avaliar a adequabilidade da prática pedagógica e uma intervenção adequada. Desta forma é imperioso incrementar níveis elevados de implicação e bem-estar para promover o máximo Desenvolvimento Pessoal e Social.

A finalidade da prática Educativa é criar níveis elevados de implicação e bem-estar promovendo desta forma o Desenvolvimento pessoal e social. O esquema do templo (Figura seguinte) dá-nos uma dimensão dinâmica desta abordagem conceptual.



Figura 1 - Esquema do templo (Portugal & Laeveres, 2010:15)



De acordo com a imagem apresentada, o desenvolvimento pessoal e social depende da implicação e bem-estar da criança, que tem por base a atitude experiencial do educador ao desenvolver práticas educativas que promovam:

- A estimulação através do enriquecimento do meio/estímulos (materiais, atividades estimulantes);
- Sensibilidade através do diálogo experiencial/Sensibilidade (aceitação, empatia, autenticidade);
- Autonomia /livre iniciativa da criança (regras, limites, acordos).

“Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um Contexto Educativo onde cada criança encontra a estimulação que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas (...). Assim, a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas” (Portugal e Laevers, 2010: 17).

A abordagem experiencial permite compreender quais as crianças em risco de desenvolvimento ou seja as que manifestam baixos níveis de implicação e bem-estar e como consequência avaliar a necessidade de uma intervenção ao nível dos contextos das estratégias e práticas pedagógicas, permitindo desta forma assegurar o desenvolvimento social e pessoal de todas as crianças. A escola inclusiva deve ser uma escola para todos, atenta à diversidade às necessidades educativas especiais de cada um e à adequação e diferenciação curricular. Esta abordagem, ao promover os níveis de implicação e bem-estar de cada criança, oferece uma resposta adequada para todas, com base na atitude experiencial/sensibilidade do educador, na sua relação com as crianças e na sua fundamentação nos princípios da aceitação empatia e autenticidade. (Portugal e Laevers, 2010)



Intervenção em NEE múltiplas no contexto do 2º CEB



II CAPÍTULO | ENQUADRAMENTO EMPÍRICO/ESTÁGIO

1. Caracterização do contexto da investigação

1.1. Caracterização geral da escola

Considerando que os alunos são antes de mais pessoas individuais e que essa individualidade resulta de uma conjugação de fatores intrínsecos e extrínsecos, que tem a ver com o meio físico social onde se inserem, parece-nos importante que façamos uma breve caracterização do meio envolvente do agrupamento, com base nos elementos constantes do Projeto Educativo do Agrupamento.

A escola frequentada pelo aluno alvo da investigação faz parte de um agrupamento constituído por estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao secundário, no total de 9 escolas, sendo uma delas a sede de agrupamento, onde o aluno se encontra atualmente a estudar.

As instalações desta escola (sede de agrupamento) são recentes e encontram-se em bom estado de conservação. Trata-se de um edifício que tem capacidade para receber quarenta turmas e é constituído por cinco blocos (A, B, C, D e E) nos quais funcionam os seguintes serviços:

- O bloco A inclui, fundamentalmente, os serviços administrativos e do SASE, direção executiva, sala de apoio à direção Executiva, sala de professores, o gabinete médico, o gabinete da chefe do pessoal não docente, a reprografia, a biblioteca, o auditório, dois gabinetes de atendimento a pais e encarregados de educação e uma sala de trabalho para docentes;
- Os blocos B, C e E são constituídos exclusivamente por salas de aula e instalações de apoio. É importante referir que no bloco E, para além das salas de aula, funciona a uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do



espectro do autismo, bem como uma “sala centro de recursos” para apoio a alunos com outras problemáticas, uma cozinha para desenvolvimento de atividades curriculares constantes nos programas educativos dos alunos com currículos específicos e outros alunos;

- O bloco D inclui o refeitório a cozinha, o bufete, a papelaria e a sala de convívio dos alunos.

Fazem ainda parte deste edifício dois ginásios e um pavilhão para atividades de desporto. Os espaços que circundam à escola são amplos constituídos por algumas zonas cobertas e por alguns espaços ajardinados.

Relativamente à população discente é essencialmente caracterizada pela heterogeneidade, alunos com diferentes níveis económicos e culturais e diferentes expectativas face à escola. São principalmente originários do espaço geográfico envolvente, mas também têm alunos provenientes de outras zonas. Há também a referir o facto da existência de um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto aos recursos humanos trabalham neste agrupamento cerca de 150 docentes dos quais 12 pertencem à educação especial. Relativamente ao pessoal não docente estão afetos a este agrupamento quarenta assistentes operacionais, um técnico superior, um chefe de serviços de administração escolar e sete assistentes técnicos. Contudo, como se pode ler em documentos facultados pela direção, o número de assistentes operacionais torna-se insuficiente atendendo às características da população escolar.

No que concerne ao departamento de educação especial, constituem o seu grupo alvo os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. É objetivo deste departamento assegurar, na base das condições e existentes, o acompanhamento a estes alunos, numa perspetiva de educação inclusiva, onde para além da promoção intervenção direta aos discentes, promove a articulação entre os vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente docentes e famílias, também



tenta criar, de uma forma conjunta, colaborativa e partilhada as melhores condições de aprendizagem nos diferentes contextos educativos.

Os docentes de educação especial dão cobertura a todo o agrupamento, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. No ano letivo em que decorreu o presente estudo, os alunos com NEE totalizavam 64. Para além das medidas implementadas pelos professores do grupo de educação especial (em articulação com todos os professores das turmas com alunos com NEE), existem ainda neste agrupamento, respostas complementares, no âmbito da terapia da fala e da psicologia.

Podemos afirmar que na escola existe um bom ambiente pedagógico que privilegia os aspetos humanos e sociais contribuindo desta forma para a melhoria dos sistemas de apoio, desenvolvimento do currículo e criação de condições para uma escola inclusiva.

Finalidades do projeto educativo

O Projeto Educativo é um “ documento que consagra a orientação educativa da Escola (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto lei nº 75 / 2008, de 22 de Abril, artigo 9º, alínea a). Como documento nuclear e referencial de toda a atividade escolar deve a sua elaboração ser uma tarefa participada de todos os intervenientes no processo educativo. As suas diretrizes concretizam-se de forma mais normativa no regulamento interno, no plano anual de atividades e no projeto curricular da escola, principais documentos de ação da comunidade educativa. Globalmente considerado foi implementado na sequência da lei de bases 46/48 através do decreto-lei da autonomia das escolas Decreto Lei.43/89 que o define a vontade coletiva e autónoma de uma escola. Não sendo um documento normativo mas orientador das grandes finalidades e objetivos orientadores. Assim, os princípios do Projeto Educativo do Agrupamento são:

- Potenciar o desenvolvimento das competências estabelecidas no Currículo Nacional do Ensino Básico.
- Assegurar a aquisição e o domínio dos saberes específicos das várias disciplinas curriculares, procurando articulá-los numa perspetiva globalizante.



- Aprender a ser pessoa, o que pressupõe o desenvolvimento de valores, atitudes e padrões de comportamento que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.
- Promover o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos na defesa do direito e dever à educação, numa perspetiva inclusiva, através de percursos diferenciados adequados às necessidades dos alunos, na senda da valorização pessoal, da eliminação das desigualdades e do respeito por todos.
- Promover o sucesso educativo para todos utilizando quando possível metodologias diferenciadas de modo a respeitar os diversos ritmos de aprendizagem
- Desenvolver o apreço pelos valores de cidadania da disciplina e cumprimento de regras.
- Facultar processos de aprendizagem “aprender a aprender” através de atividades devidamente planeadas no contexto curricular de cada disciplina.
- Fomentar processos de metodologias ativas ou de aprender fazendo como meio de envolvimento global do sujeito nas aprendizagens e para o desenvolvimento de sujeitos ativos e intervenientes na sociedade.
- Ajudar a descobrir e a desenvolver tendências profissionais do educando, contribuindo para a sua orientação profissional e inserção na vida ativa.
- Estimular a utilização das tecnologias da informação e comunicação, como ferramentas indispensáveis no contexto atual.
- Estimular o desenvolvimento de referências éticas, de atitudes e aspetos de valores na família na escola e na sociedade
- Promover a cooperação, o trabalho de equipa, a multi e transdisciplinaridade e o desenvolvimento das relações interpessoais.
- Promover a articulação horizontal e vertical dos estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento.



- Promover o sucesso educativo para todos utilizando quando possível metodologias diferenciadas de modo a respeitar os diversos ritmos de aprendizagem.
- Promover a igualdade de oportunidades na construção de uma escola inclusiva.

1.2. Caracterização da turma

O presente trabalho foi realizado numa turma do sexto ano, constituída por vinte e oito alunos, dezanove raparigas e nove rapazes. A média de idades é onze anos. A maior parte destes alunos já se conheciam do ano anterior por terem frequentado a mesma turma.

Dois dos alunos da turma apresentam problemas de saúde a vários níveis e três alunos têm Necessidades Educativas Especiais, um com paralisia cerebral, o qual é alvo deste estudo.

Relativamente às aprendizagens, pode ler-se no Projeto Curricular de Turma (PCT) o seguinte: “é uma turma assimétrica, quer ao nível do empenho e responsabilidade, quer ao nível dos hábitos de trabalho.” (p.6), ou seja trata-se de uma turma heterogénea, que apresenta alguns problemas de comportamento.

Devido a estas problemáticas os professores têm vindo a desenvolver trabalhos no sentido de promover as relações interpessoais, bem como os sentimentos de solidariedade e amizade.

1.3. Caracterização da família do aluno

O núcleo familiar do aluno é constituído pela mãe e dois irmãos mais velhos, ambos com dificuldades ao nível da aprendizagem. Os pais encontram-se separados, pelo que a mãe é a única pessoa que acompanha regularmente estas três crianças na vida escolar: Comparece na escola sempre que lhe é solicitado, procurando manter-se informada acerca do processo educativo do aluno. Pelo facto de se tratar de uma família carenciada e com fracos recursos económicos usufrui do rendimento de reinserção social, de acompanhamento da segurança social e do centro de apoio familiar e acompanhamento parental (programa *Entre Laços*). Os avós maternos são o suporte fundamental desta família.



1.4. Caracterização do aluno

O aluno alvo do nosso estudo nasceu de cesariana, numa unidade hospitalar, após uma gravidez de risco, e um parto prematuro. Foi acompanhado pela consulta de desenvolvimento do Hospital de Aveiro por apresentar atraso de desenvolvimento psicomotor, posteriormente foi encaminhado para o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Coimbra, onde é acompanhado (informações existentes no processo do aluno). O diagnóstico clínico refere que o aluno apresenta uma forma “diplégica de paralisia cerebral” que lhe condiciona dificuldades na marcha e atraso cognitivo. O RMN cerebral revela alterações compatíveis com sequelas de leucomalácia periventricular. Segundo relatório do *Centro Reabilitação de Paralisia Cerebral* de Coimbra a informação dos diferentes técnicos é a seguinte:

- Nas provas intelectuais a que foi sujeito: escala de maturidade mental de Columbia, MPCR e WISC III, obteve resultado global muito inferior ao esperado para a idade, revelando no entanto, como aptidão forte, o índice de Organização Perceptiva em detrimento do Índice de Compreensão Verbal. No teste de nível projetivo “*era uma vez...*” passado a 14/12/2010, parece demonstrar a necessidade de ser compensado e valorizado não só de coisas materiais mas de se sentir capaz de ter sucesso. (informação da psicóloga).
- Apresenta défices na planificação do ato motor e na organização visuo-espacial que explicam em parte as suas dificuldades nas aprendizagens e em tarefas de vida diária. Sobre o plano de orientação espacial e temporal as aquisições de base são insatisfatórias para a idade. As dificuldades de atenção sustentada (atenção por tempo prolongado) são importantes (...). Apresenta ainda dificuldades ao nível da gestão da motricidade, principalmente ao nível da motricidade fina e do grafismo. (informação no âmbito da psicomotricidade).
- Porém, é importante salientar que o aluno revela uma intensa motivação para realizar as tarefas, mas sem sucesso. Destacamos o grave comprometimento ao nível da memória. É um menino com graves défices de memória de trabalho, ao nível das funções executivas do cérebro, onde se organizam as informações segundo as noções



de tempo e de espaço. Verifica-se em todas as tarefas solicitadas défices na retenção da informação a curto prazo, revelando por exemplo a incapacidade em representar quatro objetos da mesma família que foram previamente apresentados e ocultados a seguir. Apresenta alterações do desenvolvimento motor e cognitivo.

- É autónomo na marcha, com problemas de equilíbrio na posição de pé. Caminha com acentuada rotação interna e adução dos membros inferiores bilateralmente. (informação da fisioterapeuta).

Relativamente ao seu percurso escolar, no ano letivo 2001/2002 integrou uma turma do pré-escolar, ficando sujeito a adiamento escolar, vindo a ingressar no 1º CEB no ano letivo 2005/2006. No ano letivo 2009/2010 iniciou a frequência do 2º CEB. O aluno tem 12 anos de idade e está matriculado numa turma do 6º ano de escolaridade e beneficia das seguintes medidas ao abrigo do Decreto-lei nº3 de 2008: *Apoio Pedagógico Personalizado* (Artigo17º) e *Currículo Específico Individual* (Artigo21º).

2. Metodologia

2.1. Problema e pergunta de partida da investigação

Todos os processos de investigação passam por várias fases. Cada uma delas influencia a seguinte e depende da anterior. Quivy *et al* (1992) definem a investigação como “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy *et al*, 1992: 31). Numa primeira fase, há que formular a pergunta de partida; esta fase poderá vir a revelar-se a mais difícil, mas deverá ser feita sempre de forma muito clara, unívoca e realista, tendo sempre em atenção os recursos pessoais, materiais e técnicos para o desenvolvimento dessa futura investigação. Na fase seguinte há que definir claramente a metodologia a seguir, tendo por base a problemática em estudo na investigação que se pretende realizar. Após tomados todos estes passos poderá iniciar-se a recolha de dados. Assim, o investigador deve “procurar enunciar uma pergunta de partida, através da qual tente exprimir o mais



exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (Quivy *et al*, 1992: 32).

A questão que esteve na base do presente investigação: “Será que a escola está preparada para responder à inclusão de um aluno com múltiplas NEE de caráter permanente no 2º ciclo do Ensino Básico (?) ”. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outras sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

2.2. Objetivos da investigação: gerais e específicos

O objetivo principal desta investigação é refletir sobre as respostas educativas e estratégias implementadas junto de um aluno com múltiplas Necessidades Educativas Especiais (NEE), a frequentar o segundo ciclo do ensino básico (CEB), que beneficia da medida Currículo Específico Individual (artº21º, DL nº 3/2008). Para responder à individualidade do aluno, além das áreas disciplinares que integram o seu currículo, foram criadas respostas complementares, alternativas.

Tendo em consideração o problema da investigação definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Promover a inclusão dos alunos com NEE no contexto educativo;
- Diversificar as respostas educativas e estratégias pedagógicas contingentes com o perfil de funcionalidade do aluno;
- Otimizar as oportunidades de aprendizagem oferecidas ao aluno individualmente e em grupo;
- Analisar e refletir sobre as respostas educativas e as estratégias pedagógicas implementadas pelos docentes tendo em conta o perfil de funcionalidade do aluno;



- Aferir se o programa educativo individual está ajustado às necessidades específicas do aluno de forma a promover o desenvolvimento de competências ao nível da autonomia, da socialização e o desenvolvimento cognitivo;
- Identificar as conceções dos professores face à diferenciação curricular e à inclusão;
- Identificar obstáculos e facilitadores que os professores encontram no seu trabalho com os alunos com NEE;
- Refletir sobre as evoluções do aluno nos diferentes contextos de aprendizagem.

2.3. Metodologia da investigação

Neste projeto de investigação, procuramos compreender, através uma intervenção na prática profissional se a escola está preparada para responder à inclusão de um aluno com múltiplas NEES ao nível do 2º CEB. Pretende-se conhecer, analisar e compreender uma determinada realidade, de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, e também agir sobre essa mesma realidade de forma a transformá-la e conseguir resultados positivos no desenvolvimento do aluno em estudo. Para isso optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características principais: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador, o instrumento chave da recolha de dados; (ii) é descritiva; (iii) dá-se mais ênfase ao processo do que ao produto; (iv) os dados são analisados indutivamente; (V) o significado é de importância vital.

Trata-se de uma investigação qualitativa, já que decorre num ambiente natural onde é permitido o contacto com o sujeito alvo do presente estudo. Desta forma, pode assim também ser considerado um estudo naturalista, uma vez que o investigador trabalhou diretamente no contexto onde ocorre a problemática que serve de base a esta investigação, tendo “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke e André, 1986: 41).

Relativamente à metodologia utilizada na presente investigação, e tendo em conta o objetivo do estudo; achámos inadequada a utilização de métodos científicos de cariz quantitativo uma vez que estes são caracterizados “por uma conceção global positivista,



hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (Carmo e Ferreira, 2008: 195). Optámos, por oposição, pelo paradigma qualitativo uma vez que esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos por categorias e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador.

2.4. Opções metodológicas

Com a presente investigação, procuramos refletir sobre a realidade e as opções pedagógicas implementadas, no sentido de promover uma melhoria na qualidade da intervenção/resposta educativa proporcionada a um aluno com múltiplas NEE, a frequentar o 2º CEB. Nos capítulos anteriores, através de uma revisão da literatura, procurámos aprofundar o conhecimento sobre as dimensões que considerámos essenciais para o desenvolvimento do estudo/ estágio.

Tal como refere Carmo e Ferreira (1998), a “ (...) investigação qualitativa é descritiva. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo e Ferreira, 1998: 180). Neste sentido, justificando a nossa opção por utilizar uma metodologia de investigação de carácter qualitativo.

Recorremos a duas diferentes técnicas de recolha de informação, designadamente, a observação e a entrevista.

Observámos o aluno nos vários contextos de aprendizagem utilizando como base de observação e registo as fichas de registo individualizadas do *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC), de Portugal e Laevers (2010). Em seguida analisamos as avaliações efetuadas com base neste registo e fizemos um estudo comparativo da evolução do aluno, em contexto.

Após a elaboração e validação da entrevista, esta foi realizada aos docentes de educação especial e aos docentes do ensino regular intervenientes no processo educativo do aluno.

Posteriormente, procedemos à análise das entrevistas e dos registos de observação do aluno para complementar esta nossa investigação, criando uma triangulação de dados.



A metodologia que seguimos corresponde à equacionada por Bogdan e Biklen (1994), na medida em que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Bogdan e Biklen, 1994: 89). Segundo a mesma fonte os estudos de caso podem ser representados “como um funil” cuja base mais larga representa o início do estudo e a parte mais estreita as conclusões finais. Durante o desenvolvimento da investigação o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspetos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu campo de investigação.

No âmbito das abordagens qualitativas, vamos optar pelo estudo de caso, na medida em que permite estudar um determinado fenómeno dentro de um contexto de vida real, em que múltiplas fontes e evidências são utilizadas (Yin, 1994). Concordando com esta ideia, Pardal e Correia (1995) definem-no como “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal e Correia, 1995: 23). A nível de processos de análise e interpretação, ao estudo de caso, não interessa tanto a quantificação de conteúdos quanto a leitura repetida e sistemática dos diversos registos, que se vão articulando com os dados das entrevistas, relatórios e outras fontes que formos recolhendo (Miles & Huberman, 1994). Será esta triangulação de informações variadas que irá possibilitar, tal como referem Pardal e Correia (1995), algumas generalizações empíricas.

Esta investigação segue assim os preceitos de um estudo de caso, na medida em que tem como objetivo analisar os factos num contexto restrito e que aqui está representado pelos professores de ensino regular e professores de ensino especial entrevistados e pertencentes a uma mesma escola, mas que gravitam à volta do aluno desenvolvendo trabalho específico.

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Biklen, 1994: 89). Neste âmbito pretendemos fazer uma descrição compreensiva: (1) do aluno e do seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas, no início e final do ano do ano letivo; (2) dos diferentes contextos em que o aluno se encontra inserido, no início e final do ano; (3) da relação escola família; (4) da concertação do apoio educativo pelos diferentes técnicos



envolvidos no processo educativo do aluno; (5) descrever a intervenção nos diferentes contextos. Tudo isto com a intenção de provocar mudanças no aluno, nos contextos de aprendizagem e no envolvimento dos diferentes intervenientes no processo educativo.

2.5. Procedimentos de investigação

A implementação do projeto numa vertente de prática profissional integrada num estágio curricular decorreu na escola onde o aluno está matriculado. Primeiro definiram-se os objetivos bem como a questão de partida. De seguida procedeu-se à recolha dos dados que fundamentaram a intervenção direta com o aluno. Os instrumentos a utilizar devem ser pensados tendo em conta a satisfação dos objetivos a que se destina a investigação. Tuckman (2000) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) Entrevistas, (2) documentos vários e (3) através da observação. De acordo com os objetivos definidos para o estudo pretendido e, depois de refletir brevemente sobre os instrumentos de trabalho, concluímos que o mais indicado será a primeira e a última.

Recorremos para tal ao registo de observações atendendo a que estes se referem a factos concretos, utilizando como suporte o instrumento de avaliação do bem-estar emocional, implicação e desenvolvimento das aprendizagens da criança, o *Sistema de Acompanhamento de Criança* (SAC). Os dados resultantes de todos estes momentos foram sistematizados, categorizados e analisados. Partindo de toda esta informação foi possível compreender e caracterizar tanto o contexto como o perfil de competências do aluno.

Seguidamente passou-se à elaboração do programa de intervenção com os diferentes intervenientes no processo educativo do aluno: diretor de turma e professores das áreas a frequentar pelo aluno no contexto turma bem como professores das áreas específicas.

Os momentos de reflexão/avaliação estiveram sempre presentes em todas as intervenções no sentido de analisar o que havia sido realizado e debater os resultados obtidos. O SAC foi o instrumento, que serviu de suporte documental ao presente estudo uma vez que convida à exercitação da reflexão sobre a intervenção realizada, conduzindo a uma melhoria do



processo avaliativo, facilitando uma análise orientada e a consequente monitorização dos indicadores reveladores do desenvolvimento do aluno, segundo as variáveis indicadas.

As entrevistas foram dirigidas aos intervenientes no processo educativo do aluno em espaços da escola, salas de aula e salas destinadas a trabalho do professor.

Os professores mostraram desde o primeiro contacto, uma boa receptividade ao pedido do seu contributo para esta investigação, e autorizaram a gravação integral da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, após a autorização dos entrevistados. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição. Nestas transcrições houve o cuidado de registar tudo o que foi dito pelo entrevistado.

3. Caracterização dos instrumentos de recolha de informação

Uma das características das metodologias de investigação de índole qualitativa é a diversificação dos instrumentos de recolha de dados. No presente estudo/ estágio através do instrumento de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens do aluno e das entrevistas e respetiva análise de conteúdo procuramos explicar em profundidade o significado e as características dos resultados das informações.

3.1. Observação

Como o seu nome indica esta técnica assenta fundamentalmente em observar. Carmo e Ferreira (1998) consideram que “ (...) observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998:97).

É essencial o planeamento e a condução cuidada da observação em investigação. Ao longo do nosso estudo optámos por utilizar a observação direta, pois partilhamos da opinião de Bell (1997) “a observação direta pode ser mais fiável do que as pessoas dizem em muitos casos” (Bell, 1997: 141). Também Quivy e Campenhoudt (1998) manifestam opinião positiva relativamente à observação direta, pois consideram que “ (...) os métodos de observação



direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 196).

De forma a conseguir atingir os objetivos pretendidos, o investigador/observador deve, antes de partir para o terreno onde se irá desenrolar a observação, ter o cuidado de certificar-se de que é capaz de responder às seguintes questões: a) observar o quê; b) que instrumentos deverão utilizar para registar as observações efetuadas; c) que técnica de observação escolher; d) no caso da observação participante que papel assumir e qual o grau de envolvimento a manter como objeto de estudo; e) que questões deontológicas terá de gerir; f) que dificuldades particulares anteveem no processo de observação e como pensa ultrapassá-las (Carmo & Ferreira, 1998).

Já no terreno, o investigador pode fazer o registo das observações de várias formas: usando bloco de notas, diário de pesquisa e/ou gravações em áudio e vídeo. Ao organizar um diário de pesquisa o investigador deve ter o cuidado de registar as informações no mesmo dia em que ocorrem essas anotações deverão ser organizadas por ordem cronológica permitindo ao investigador em leituras posteriores, “destrinçar os factos observados, dos juízos de valor, interpretações e hipóteses que lhe tenham ocorrido” (Carmo & Ferreira, 1998: 105).

A observação poderá revelar-se um instrumento de recolha de dados de extrema importância de que resultarão dados significativos para a conclusão do estudo, contudo há que ter em conta que observar não é assim tão fácil quanto pode parecer à partida, exigindo do investigador, alguns cuidados e refletindo sempre, momento a momento sobre as informações que vai obtendo.

O papel por nós assumido foi de observador participante. As observações foram realizadas ao longo do ano, nos diferentes contextos formais de aprendizagem do aluno: recreio, sala de aula, sala de apoio, permitindo identificar e caracterizar os seus comportamentos, atitudes, dificuldades e capacidades em contexto e constituindo-se como base à nossa intervenção.

Posteriormente à nossa intervenção realizaram-se novas observações de forma a poderem identificar-se quais os resultados alcançados e a mudança operada.



3.1.1. Instrumento de avaliação do desenvolvimento e aprendizagens: *Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*

Recorremos a uma base de registo de indicadores do desenvolvimento pessoal e social de Portugal e Laevers (2010) para registar, organizar e caracterizar os dados observados. Estes registos ajudaram-nos a reunir informação acerca do desenvolvimento do aluno, visando identificar áreas de intervenção a investir, otimizando o nosso papel enquanto docentes intervenientes no processo educativo do aluno.

Para avaliar a contingência entre as competências e necessidade do aluno e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas pelo contexto, enriquecer a intervenção preconizada no Decreto-Lei nº3/2008, com uma abordagem experiencial descrita no *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (Portugal & Laevers, 2010). Este instrumento preconiza a criação de um contexto promotor de práticas inclusivas: as crianças encontram as oportunidades de que precisam, porque o SAC atende à experiência de cada uma no seu contexto sistémico e ecológico, contribuindo para a operacionalização do currículo e das finalidades educativas (idem).

O SAC baseia-se em práticas de observação-registo-avaliação-reflexão-ação e intervém no processo educativo, atendendo ao bem-estar emocional, implicação e oferta educativa, apoiando a implementação de práticas inclusivas que se traduzam em benefícios na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Permite a construção de profissionais que se norteiam não só pelos resultados e consequentemente pelos benefícios que daí advêm, mas também tem em atenção a atual qualidade de vida da criança.

3.2. Entrevista

A entrevista privilegia o contacto direto entre o entrevistador e os seus entrevistados, é uma técnica qualitativa que permite instaurar uma verdadeira troca, durante a qual o indivíduo pode exprimir as suas perceções, interpretações e experiências, permitindo penetrar na complexidade do problema em profundidade, possibilitando conhecer os significados e as suas interpretações.



A entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidos. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses” (Tuckman, 2000: 517). Surge assim no sentido de conhecer melhor o contexto onde decorre a investigação e todo o processo que envolve o aluno em questão, permitindo o contacto direto com os intervenientes na sua vida escolar. Através deste instrumento de recolha de dados, o investigador consegue perceber a forma como os indivíduos interpretam os aspetos em estudo.

Para Quivy e Campenhoudt (1998) a entrevista é um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal e em que se aplicam os processos fundamentais da comunicação e interação humana. Permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e variados, que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos. Caracteriza-se por uma abertura na formulação de perguntas e respostas, dando uma certa liberdade ao entrevistado para se expressar aberta e informalmente, sem se afastar dos objetivos da entrevista.

Este tipo de entrevista, tal como referem Carmo e Ferreira (1998) obedece a certos critérios, como: o respeito pelo entrevistado, pela sua cultura e valores; a capacidade de ouvir atentamente e estimular o entrevistado a falar; garantir um clima de confiança para que ele se expresse livremente; e, ainda, garantir o sigilo dos dados recolhidos, preservando a identidade do entrevistado.

Das várias formas de entrevista existentes, optámos pela semiestruturada, uma vez que o entrevistador tem um guião estruturado com os tópicos fundamentais que quer abordar, mas onde é permitido ao entrevistado uma razoável autonomia das resposta, embora dentro do quadro estrutural definindo pelo entrevistador (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Para a elaboração da entrevista foi previamente elaborado um guião estruturante onde constavam objetivos gerais, específicos, questões de investigação e questões a colocar aos entrevistados. Esta entrevista foi dirigida aos professores que desenvolvem a sua prática pedagógica com o aluno em estudo, nomeadamente aos professores das áreas curriculares em contexto turma e professores da educação especial que desenvolvem áreas específicas.



Selecionámos estes intervenientes atendendo a que reúnem informação acerca do contexto educativo, da avaliação do aluno e das estratégias implementadas.

Cada entrevista foi realizada individualmente, e para garantir uma maior fidelidade e veracidade foi utilizado o gravador áudio para registar os testemunhos, pois tal como referem Marconi & Lakatos (2003), a única maneira de reproduzir com precisão as respostas é registá-las durante a entrevista, para se acautelarem falhas de memória ou distorção da informação.

Apesar de ser uma entrevista semiestruturada e de haver um guião (que apresentamos em seguida), procurámos conduzi-la de modo a permitir uma máxima espontaneidade, para que os entrevistados tivessem a oportunidade de ampliar os assuntos abordados e, assim, aumentar a informação obtida.

A técnica de análise de dados que selecionámos para o tratamento da informação recolhida na entrevista foi a análise de conteúdo. Na análise de conteúdo são privilegiados os indicadores qualitativos baseados no discurso, uma vez que das entrevistas retirámos expressões proferidas pelos entrevistados, no sentido de procedermos ao tratamento destas comunicações. Obtivemos assim uma vasta gama de informação, que aprofundámos posteriormente através da análise de conteúdo.

3.2.1 Entrevista aos professores

Para construir o guião de entrevista, baseámo-nos em Albano Estrela (1994) e na seguinte esquematização:

Tema: Adequação das Respostas Educativas e Estratégias Pedagógicas.

Objetivos Gerais:

- Recolher informação dos professores sobre a escola inclusiva
- Recolher dados de opinião sobre a adequação das respostas educativas e estratégias pedagógicas.
- Recolher dados de opinião sobre o reflexo das estratégias pedagógicas no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.



- Recolher dados de opinião dos professores sobre as vias a privilegiar em intervenções futuras.

Tabela: nº 1 – Objetivos Específicos e Estratégias

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista- Motivar o entrevistado	1- Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação.	<ul style="list-style-type: none">- Informar, em linhas gerais, o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista;- Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial;- Explicar a importância da entrevista para a realização da investigação em questão;- Assegurar o caráter confidencial da informação prestada;- Pedir permissão prévia para gravar a entrevista.
B – Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as perceções dos professores sobre a escola inclusiva- Benefícios e constrangimentos	<ul style="list-style-type: none">1 - Considera que esta escola promove a inclusão dos alunos com N.E.E?2 - Como vê a inclusão dos alunos com N.E.E. no contexto educativo?3 - Quais os aspetos que considera positivos e eventuais constrangimentos?	O modelo utilizado na entrevista deverá ser o semi - diretivo, por isso a entrevista será centrada no entrevistado; utilizando na sua operacionalização um guião prévio de perguntas, procuraremos no entanto conduzi-la de forma a permitir o máximo de espontaneidade ao entrevistado.



Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
C- Contexto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perceções dos professores acerca da implementação das áreas específicas constantes no programa educativo do aluno - Conhecer a perceção dos professores sobre a importância da frequência de áreas disciplinares no contexto turma - Recolher elementos referentes ao contexto educativo 	<p>1 - A entrada no 5º ano, no âmbito do C.E.I. do aluno, introduziu áreas específicas; no seu caso, como desenvolve a área específica de ...?</p> <p>2 - Considera que a resposta educativa delineada no C.E.I deste aluno foi a mais adequada?</p> <p>3 - Como vê a possibilidade de este aluno frequentar todas as disciplinas no contexto turma?</p> <p>4 - Como poderia o currículo organizar-se para concretizar essa resposta?</p> <p>5 - O Programa Educativo Individual está ajustado ao aluno?</p> <p>6 - Como avalia o contexto educativo ao nível da diversidade dos materiais, da organização dos espaços e das respostas educativas?</p> <p>7 - Como avalia o clima do grupo no contexto sala de aula e noutros contextos educativos ao nível da qualidade das interações e relações que o aluno estabelece?</p> <p>8 - Os intervenientes formais no processo educativo do aluno (professores e auxiliares) estabelecem relações de qualidade, promovem competências sociais positivas?</p> <p>9 - Estabelecem relações empáticas e cooperantes, desenvolvem projetos comuns?</p> <p>10 - Os intervenientes formais no processo educativo do aluno avaliam, programam e definem estratégias em comum?</p>	



Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
D- Desenvolvimento/aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- Recolher elementos relativos ao desenvolvimento do aluno- Recolher elementos sobre a qualidade da relação/ interação do aluno no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none">1- Que perceção tem do desenvolvimento que a área específica ... promove no aluno?2 - Qual o impacto que considera ter no aluno, a frequência da disciplina de... no contexto turma?3 - Quais as competências que considera que o aluno desenvolveu através da participação no contexto turma?4 - Como avalia o aluno ao nível comportamental e altitudinal face ao processo ensino aprendizagem?5 - O aluno demonstra interesse e uma atitude positiva em relação às aprendizagens e atividades que desenvolve?6 - O aluno focaliza a atenção nas tarefas que desenvolve ou dispersa-se com os estímulos que o rodeiam?7 - Quais os progressos ao nível das aprendizagens que poderia indicar como mais significativos?8- O aluno estabelece relações de empatia com os adultos e com os pares?9 - Interage com os pares e com os adultos?10 - Expressa sentimentos e é sensível aos sentimentos do outro?11 - Cumpre as regras do grupo nos diferentes contextos educativos?12 - O aluno adequa o comportamento ao contexto?13 - Na área que desenvolveu, tendo em conta os objetivos definidos no C.E.I, verificou que os mesmos foram atingidos?	



Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
E- Estratégias e práticas educativas a privilegiar	- Recolher a opinião dos professores acerca das intervenções futuras	1 - De entre as estratégias e práticas educativas implementadas, quais as que privilegiaria em intervenções futuras? 2 - Idealmente, que alteração introduziria nesta resposta educativa?	
I- Finalização			- Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado

(adaptado de Estrela, 1994)

4. Análise e tratamento dos dados da investigação

A nossa intervenção concretizou-se nos vários contextos, em parceria com os diferentes intervenientes no processo educativo do aluno. Assim, foram registadas observações nos diferentes contextos de aprendizagem.

4.1. Análise dos dados obtidos por observação (SAC)

Para avaliar o aluno do presente estudo, propusemo-nos enriquecer a intervenção preconizada no Decreto-Lei nº 3/2008, com uma abordagem experiencial descrita em Portugal e Laevers (2010), utilizando o *Sistema de Acompanhamento de Crianças*, na medida em que o SAC cria um contexto promotor de práticas inclusivas: as crianças recebem a estimulação que precisam, porque o SAC atende à experiência de cada um no seu contexto sistémico e ecológico, contribuindo para a operacionalização do currículo e das finalidades educativas (Portugal e Laevers, 2010).



A avaliação diagnóstica (inicial) individualizada ao aluno foi preenchida segundo a ficha 1i (versão adaptada) do SAC (Portugal e Laevers, 2010: 153), abordando os seguintes indicadores¹:

Tabela: nº 2 - Avaliação diagnóstica: versão adaptada do SAC (Portugal e Laevers, 2010)

Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
Autoestima Auto-organização/ iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo	Competência social	Motricidade Fina Motricidade Grossa Expressões Artísticas Linguagem Pensamento lógico, conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social

Atitudes
Autoestima
<ul style="list-style-type: none">- Manifesta um comportamento alegre, comunicativo e sociável. Estabelece relações de empatia com os adultos e com os pares com quem contacta diariamente.- Compreende e expressa os seus sentimentos e necessidades de forma contextual e socialmente adequadas (através de palavras e expressões).- Revela alguma dificuldade em conjugar interesses com os pares, por vezes, em situações de jogo, envolve-se em pequenos conflitos.- Interage com o grupo da “sala de recursos” e com os alunos da turma, nas disciplinas em que participa.- É sensível aos seus sentimentos e perspetivas do outro, quando algo corre menos bem ou tem uma atitude menos correta, vem ter com um adulto, pede desculpa e pergunta “Já não está zangado comigo, pois não?”.- Pontualmente, e quando solicitado, conversa de forma simples acerca de vivências familiares com algum significado pessoal.- Manifesta alguns comportamentos de oposição e de “birra” quando tem de ir para a sala de aula ou na mudança de contexto.

¹ Na apreciação global será utilizada a seguinte identificação: **Vermelho**: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos 1 e 2); **Laranja**: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas (níveis 3 e 4); **Verde**: assinala as crianças que, claramente parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos 4 e 5)



- Compreende as consequências de atitudes e comportamentos, embora, por vezes, tenha dificuldade em agir com assertividade (envolve-se em pequenas situações de conflito, não tendo a noção de quando deve parar).
- Demonstra pouco interesse e uma atitude pouco positiva e recetiva em relação às aprendizagens e atividades que desenvolve no contexto turma. Necesita de estímulo, reforço positivo e orientação na sua concretização. Utiliza com alguma frequência expressões como “não sei”, “não sou capaz” e “ajuda-me”.
- Consegue, na maioria das vezes, resolver situações e pequenos problemas relacionados com o dia-a-dia. Pontualmente necessita da intervenção do adulto para ajudar e clarificar algumas ideias e acontecimentos na resolução de problemas.

Auto estima – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Atitudes
Auto-organização / iniciativa

- Revela alguma inconstância ao nível da atenção/concentração, manifestando períodos de alguma ausência e alheamento na concretização das tarefas e no acompanhamento das explicações.
 - É capaz de fazer escolhas e tomar decisões em relação às atividades e tarefas que prefere desenvolver, nos diferentes contextos educativos. Estas escolhas estão relacionadas com os seus interesses e capacidades, mostra preferência especial por atividades com caráter prático e com recurso à concretização.
 - Demonstra interesse e uma atitude positiva e recetiva em relação às atividades e aprendizagens que desenvolve. Necesita, no entanto, de reforço positivo e orientação para concretização das mesmas. Utiliza com frequência expressões “não sei”, “não sou capaz” e “ajuda-me”.
 - Necesita de algumas instruções verbais para iniciar, desenvolver e concretizar as atividades de rotina (arrumar, levar algo para outro espaço, vestir-se, lavar as mãos e a cara, estar à mesa, ...).
 - Necesita de orientação para organizar o tempo e o espaço necessários para concretizar uma tarefa de forma encadeada, isto é, uma sucessão de ações com vista à concretização de atividades.
 - Revela alguma dificuldade em conjugar interesses com os pares, por vezes, surgem algumas situações de conflito.
- Consegue a maioria das vezes, resolver situações (pequenos problemas relacionados com o dia a dia e situações de conflito com os pares) em que se envolve, apesar de algumas vezes necessitar de intervenção do adulto para clarificar algumas ideias e acontecimentos.
- Demonstra motivação e é capaz de ajudar, cooperar e trabalhar em pequeno grupo, contribuindo para a concretização de tarefas e de pequenos projetos.

Auto Organização / iniciativa apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



No que concerne às Atitudes, os indicadores *Curiosidade e desejo de aprender, Criatividade e Ligação ao Mundo*, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência, serão referenciadas no final.

Comportamento no grupo				
Competência social				
<ul style="list-style-type: none">- Gosta de interagir e estabelece relações positivas com os adultos e com os pares nos diferentes contextos educativos, embora, por vezes, mostre alguma inibição.- Reconhece e identifica os seus sentimentos e é capaz de os expressar e de os comunicar aos outros, através de palavras e expressões, de forma contextual e socialmente adequadas.- Manifesta preferência e empatia por determinadas pessoas e expressa esses sentimentos através da verbalização e de expressões faciais.- Na atividade que desenvolve tem consciência de algumas das suas limitações e expressa essa consciência através de expressões como “<i>não sei</i>”, “<i>não sou capaz</i>” e “<i>ajuda-me</i>”.- É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, é evidencia essa consciência, por exemplo, quando manifesta um comportamento menos adequado, e passado algum tempo, pergunta “já não estás zangada comigo, pois não?”.- É sensível às necessidades e sentimentos dos outros e responde de forma adequada, em situações reais, através de expressões de afeto.- Compreende posturas e gestos que evidenciam sentimentos em situações e interações diárias nos diferentes contextos de vida (escola, casa) ou em imagens.- Reconhece e identifica diferentes tipos de relação, em situações concretas, nomeadamente, a relação que estabelece com os professores e com os colegas.- Identifica ações relacionadas com as relações que estabelece, nomeadamente ajudar, colaborar, seguir orientações e trabalhar.- A um nível muito elementar e em situações concretas é capaz de prever como atitudes, gestos e palavras provocam sentimentos e comportamentos noutras pessoas e utiliza-os em situações contextuais para atingir determinados objetivos.- Por vezes, revela alguma dificuldade em cumprir e respeitar as regras de convivência nos diferentes contextos educativos.				
Competência social – apreciação global				
1	2	3	4	5

Domínios essenciais
Motricidade fina
<ul style="list-style-type: none">- Manifesta interesse e prazer na execução de tarefas e atividades que envolvam a destreza, precisão e complexidade de movimentos.



- Revela adequada preensão dos materiais na concretização de atividades de escrita, desenho, pintura, colagem ou recorte. Manifesta, no entanto, dificuldades ao nível da precisão e fluidez dos movimentos em escrever e desenhar dentro de espaços delimitados.
- Evidencia descoordenação ligeira em manipular materiais de jogo, folhear páginas de um livro, modelar plasticina e em utilizar o teclado do computador e na utilização de instrumentos de trabalho como os de jardinagem e de cozinha.
- Utiliza de forma correta, embora com ligeira descoordenação, os utensílios do dia-a-dia nomeadamente o talher, torneiras, puxadores das portas, agrafadores e agulhas.
- Revela capacidades manipuláveis básicas numa variedade de tarefas de cuidado em relação a si próprio, aos objetos e ao contexto (calçar os sapatos, abotoar o casaco, utilizar o talher, lavar as mãos, lavar os dentes, arrumar, limpar, varrer, regar as plantas, ...).

Motricidade fina – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Domínios essenciais
Motricidade grossa

- Não obstante, os condicionalismos físicos apresentados pelo aluno, participa com agrado nas atividades que envolvem os movimentos amplos nas aulas de Educação Física e no recreio, nomeadamente andar, correr, trepar pequenos obstáculos, apanhar e lançar bolas.
- Movimenta-se, orienta-se no espaço e domina os movimentos básicos da locomoção (andar, correr, saltar, subir e descer escadas).
- Revela muita descoordenação, pouca fluidez e precisão em todas as atividades que envolvem os movimentos amplos, nomeadamente: andar, subir e descer escadas, correr, trepar pequenos obstáculos, apanhar e lançar uma bola. Estas limitações e dificuldades, ao nível da coordenação dos movimentos amplos, refletem-se na utilização de alguns equipamentos e na concretização dos jogos, manifesta ainda, dificuldades ao nível do equilíbrio.
- Realiza, com alguma descoordenação, todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo, nomeadamente, vestir e despir peças de vestuário, transportar objetos, pôr e tirar pratos da mesa.
- Identifica sinais de cansaço e pede para descansar, reconhece alguns limites físicos e motores.

Motricidade grossa – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Domínios essenciais
Expressões artísticas

- Evidencia gosto e interesse por diferentes formas expressivas, tais como pintura, dança e música.
- Participa em atividades que envolvem as propriedades das artes visuais e utiliza-as para expressar perceções de forma muito simples e rudimentar, através de representações gráficas ou de pinturas.



- Utiliza a voz de forma pouco fluente para reproduzir e acompanhar pequenas canções, revela dificuldade na reprodução de pequenos ritmos musicais e na utilização de instrumentos musicais, como a flauta e o xilofone.

- Gosta de se expressar através de movimentos (dança) e da utilização de expressões corporais (imita pessoas e faz gestos ao som de uma música). Evidencia, no entanto, muitas dificuldades ao nível da coordenação de movimentos.

Expressões artísticas – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Domínios essenciais

Linguagem

- Ao nível da expressão e comunicação oral, o aluno necessita de algum estímulo e incentivo para participar nas atividades onde a linguagem tem um papel de realce.

- No que se refere às funções da voz e da fala, apresenta alterações relativamente à produção e qualidade da fala, que são extensíveis às funções da articulação, da fluência e ritmo.

- Compreende o sentido e a essência de palavras e comunicados simples. Focaliza a atenção em conversas relacionadas com vivências ou temas do seu interesse.

- Expressa-se de forma não-verbal, através de expressões faciais, do gesto e de expressões gráficas muito simples (como um desenho ou pintura).

- Envolve-se em aspetos de expressão, linguagem e comunicação de forma “passiva ou recetora” (comportamentos de escuta, olhar, perceber e interpretar) e pontualmente de forma “ativa ou emissora” (em que fala, canta, escreve), em oportunidades criadas nos diferentes contextos de aprendizagem.

- Nas suas produções verbais, utiliza um vocabulário reduzido e frases muito simples.

- Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, enquanto forma de comunicação a um nível muito básico, reconhece alguns símbolos gráficos, começa a fazer correspondência entre grafema e fonema e faz a discriminação visual e auditiva de alguns sons, letras e palavras (representa alguns símbolos gráficos e palavras muito simples para transmitir mensagens às pessoas que gosta).

Linguagem – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Domínios essenciais

Pensamento lógico, conceptual e matemático

- Revela muitas dificuldades ao nível do pensamento lógico conceptual e matemático, do raciocínio, da aquisição do conceito de número, da aquisição do conceito de tempo, da capacidade de abstração e da capacidade de transcender o concreto.



- Realiza algumas atividades de seriação, classificação e formação de conjuntos (baseadas em características e diferenças dos objetos).
- Compara objetos de forma concreta, tendo em conta características, como a dimensão, a cor, o tamanho (noções de grandeza) e ordena-os segundo esta característica.
- Ao nível de conceitos e operações: identifica os símbolos gráficos dos números até cinco, faz correspondência entre quantidade - número até cinco, conta de forma sequencial até cinco, reconhece o logaritmo da adição e da subtração, começa a realizar de forma concreta operações de cálculo muito simples, faz a representação gráfica de alguns números, não resolve problemas que envolvam relações numéricas.
- Ao nível dos conceitos espaciais, situa-se no espaço em relação aos outros, conhece e aplica adequadamente a terminologia de alguns conceitos espaciais (em baixo, em cima, ao lado à frente, atrás) em relação a si e aos objetos, realiza puzzles com alguma complexidade.
- No que se refere aos conceitos temporais, reconhece a terminologia referente aos conceitos temporais, mas tem muita dificuldade em os utilizar de forma adequada, compreende que existe uma sequência entre os acontecimentos (exemplos: *"a seguir à aula de musica vou lanchar"*, *"depois do almoço vou para casa"*); não compreende a sequência do seu horário (pergunta muitas vezes *"agora vou para onde?"*); não utiliza de forma adequada conceitos como: amanhã, ontem, depois de amanhã; reconhece a terminologia referente aos conceitos temporais (exemplos: ontem, hoje, amanhã, dias da semana, ...), mas não a utiliza de forma concreta; não tem adquiridas as noções de tempo.
- Não tem adquiridos conceitos matemáticos nem realiza operações matemáticas, mesmo que simples, não resolve problemas matemáticos.
- Revela dificuldade em utilizar o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, o seu pensamento está muito ligado às ações concretas.

Pensamento lógico, conceptual e matemático – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Domínios essenciais

Compreensão do mundo físico e tecnológico

- Gosta de explorar materiais e objetos e evidencia curiosidade nas experiências que faz nos diferentes contextos de aprendizagem.
- Gosta de explorar e de conhecer animais, plantas e fenómenos e elementos físicos da natureza (como a areia e a água).
- Nomeia e identifica as diferentes partes do corpo e órgãos dos sentidos e identifica as suas funções.
- Identifica características atmosféricas (sol, chuva, nevoeiro, frio).
- Reconhece e identifica os objetos de uso diário, utiliza-os de forma concreta e apropriada.
- Identifica instrumentos tecnológicos existentes no seu contexto (computador leitor de CD e de DVD, máquina fotográfica, ...), conhece algumas das suas características e funções muito básicas.
- Conhece vários recursos tecnológicos existentes na escola (telefone, televisão, internet).



Compreensão do mundo físico e tecnológico – apreciação global				
1	2	3	4	5

Domínios essenciais				
Compreensão do mundo social				
<ul style="list-style-type: none"> - Revela alguns conhecimentos simples e manifesta interesse sobre conceitos básicos ao nível da alimentação e higiene e segurança pessoal. - Identifica e reconhece algumas profissões. Sabe onde as pessoas podem obter bens e serviços para responder a necessidades básicas, por exemplo, sabe que no supermercado se adquirem alimentos, que o hospital é um local as pessoas vão quando estão doentes, que a polícia serve para manter a ordem. - Reconhece os grupos em que participa diariamente (família, escola, amigos e vizinhos). - Reconhece que existem regras de vida em sociedade ao nível de contextos restritos como na família, na escola e em grupos de trabalho. - Cumpre as rotinas diárias, mas tem dificuldade em antecipar o que se segue, ao longo do dia e da semana. - Compreende as regras e acordos básicos existentes no contexto escolar e age de acordo com os mesmos, na maioria das vezes. - Tem noção de pertença em relação à sua família e ao grupo da escola em que está inserido. 				
Compreensão do mundo social – apreciação global				
1	2	3	4	5

A análise e reflexão individualizada da criança foram complementadas com o preenchimento da ficha 2i do SAC:

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)	
Bem-estar emocional 3	Implicação 3

2. Impressão geral acerca da criança
<p>Competências sócio emocionais: O aluno consegue integrar-se no seu quotidiano, o que significa que tem capacidade para se ligar/relacionar com o outro (alunos e professores). Na maioria das vezes, aceita e segue as regras de convivência e de vida social, nos diferentes contextos educativos.</p> <p>Competências motoras: Não obstante, os condicionalismos físicos apresentados, o aluno, participa com agrado nas atividades que envolvem os movimentos amplos. Movimenta-se e orienta-se no espaço e domina os movimentos básicos da locomoção. Revela, no entanto, muita descoordenação, pouca fluidez e precisão em todas as atividades que envolvem os movimentos amplos,</p>



nomeadamente: andar, subir e descer escadas, correr, trepar pequenos obstáculos, agarrar e lançar uma bola. Também revela descoordenação ao nível da execução das tarefas funcionais que envolvem o corpo.

Motricidade fina: O aluno manifesta interesse e prazer na execução de tarefas e atividades que envolvem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Revela uma adequada apreensão dos materiais na concretização de atividades, como: escrita, desenho, pintura, colagem e recorte, no entanto, verificamos dificuldades ao nível da precisão e fluidez dos movimentos e na concretização destas atividades. Evidencia alguma descoordenação na manipulação de materiais de jogo, em folhear páginas de um livro, em atividades de modelagem e na utilização do teclado do computador. Revela algumas dificuldades ao nível das capacidades manipuláveis básicas, numa variedade de tarefas de cuidado em relação a si próprio, aos objetos e ao contexto (calçar os sapatos, abotoar o casaco, utilizar o talher, lavar as mãos, lavar os dentes, arrumar, limpar, varrer, regar as plantas).

Competências de expressão linguagem e comunicação: Necessita de estímulo para participar nas atividades onde a linguagem tem um papel de realce, raramente participa de forma espontânea nas conversas de grupo ou fala acerca de acontecimentos, situações e vivências. Apresenta muitas dificuldades ao nível da articulação de palavras e da fluência e ritmo verbal.

Competências lógicas, conceptuais e matemáticas: Realiza algumas tarefas de classificação, seriação e formação de conjuntos, tem noções de quantidade (muitos, poucos, ...). O seu pensamento está essencialmente ligado ao concreto, revela muitas dificuldades ao nível da abstração, nomeadamente no que se refere à aquisição do conceito de número e de conceitos espaço - temporais.

Competências ao nível da compreensão do mundo físico e tecnológico: Gosta de explorar materiais e objetos e evidencia curiosidade nas experiências que faz nos diferentes contextos de aprendizagem. Gosta de explorar e observar os, animais, plantas e elementos físicos da natureza. Nomeia e identifica as diferentes partes do corpo e órgãos dos sentidos e identifica as suas funções. Observa e identifica características do estado do tempo (sol chuva, nevoeiro, frio). Identifica instrumentos tecnológicos no seu contexto e conhece algumas das suas características e funções básicas.

Competências referentes à compreensão do mundo social: Revela alguns conhecimentos, muito elementares, ao nível da compreensão do mundo social, estes conhecimentos estão relacionados com experiências de vida do aluno em contextos naturais. Reconhece algumas necessidades básicas ao nível da alimentação, higiene e segurança pessoal. Identifica e reconhece algumas profissões, e serviços existentes na comunidade e a sua utilidade para responder a necessidades básicas. Reconhece regras existentes ao nível de vários contextos, como na escola e em família. Cumpre as rotinas diárias, mas tem dificuldade em prever a sequência das mesmas ao longo do dia ou da semana. Compreende as regras e acordos básicos existentes no contexto escolar, age de acordo com os mesmos, na maioria das vezes. Gosta de realizar e participar em atividades desenvolvidas no contexto turma e noutros contextos educativos, demonstra preferência por atividades funcionais com carácter prático.

3. Dados familiares

A família do aluno é constituída pela mãe e dois irmãos, também com dificuldades ao nível da aprendizagem. Os avós maternos, apesar de serem pessoas com baixo nível socioeconómico, por vezes, durante o fim de semana, prestam algum apoio às crianças. Esta família, pelo seu historial e características, é apoiada pela segurança social e seguida pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro, usufrui do rendimento de reinserção social. O aluno é acompanhado pelo Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra. A mãe (encarregada de educação do aluno) mantém com a escola



um diálogo efetivo e interessado acerca do processo educativo do aluno, comparece nas reuniões sempre que solicitada e participa de forma colaborativa em todo o processo educativo do aluno.

4. Relações

Relação com os professores: estabelece e mantém relações de empatia e de cumplicidade tanto com os professores das áreas disciplinares, que frequenta com a turma, como com os professores das áreas não disciplinares, no contexto “sala de recursos”.

Relação com os alunos da turma: interage de forma simples e estabelece relações com os colegas da turma, demonstra gostar de estar com eles.

Relação com o grupo de alunos da sala centro de recursos: estabelece e mantém relações de amizade, cumplicidade e confiança com este grupo de alunos, interage de forma adequada, embora, pontualmente surjam situações de pequenas brigas que facilmente são ultrapassadas.

Relação com a escola: o aluno está perfeitamente incluído no contexto da escola, conhece um grande número de professores e de auxiliares e estabelece relações de forma espontânea com todos, participa nas atividades desenvolvidas no contexto turma e noutros contextos.

Relação com a família: demonstra sentimentos de afeto pela mãe e pelos irmãos.

5. Implicação

O aluno envolve-se e mostra interesse pelas atividades dos diferentes contextos de aprendizagem nomeadamente, ao nível do grande grupo turma e pequeno grupo sala “centro de recursos”, revelando alguma dificuldade ao nível da atenção/concentração.

Demonstra pouco interesse e uma atitude pouco positiva e recetiva em relação a algumas atividades e aprendizagens que desenvolve no contexto turma. Necesita de estímulo, reforço positivo e orientação na sua concretização. Utiliza com alguma frequência expressões como “não sei”, “não sou capaz” e “ajuda-me”.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre a escola

O aluno diz que gosta de estar na sala E1, de aprender a ler e a escrever, de jogar *playstation*, no entanto, não gosta muito de ir para as aulas no contexto turma.

Síntese

De acordo com os dados recolhidos ao longo da ficha deste aluno, podemos realçar os seguintes aspetos:

Nível de bem-estar emocional – 3; Nível de implicação – 3; Desenvolvimento geral - M

O contexto é promotor de atitudes positivas, o aluno, apesar das suas dificuldades, revela desejo de aprender e curiosidade em relação ao mundo circundante, evidencia autoestima positiva, identifica-se com os outros, e sente que pertence ao contexto educacional em que está incluído.



Podemos constatar que as suas maiores dificuldades se situam ao nível da comunicação e expressão (linguagem oral e escrita), da motricidade global, da compreensão do mundo físico e tecnológico e do pensamento lógico, conceptual e matemático.

No aspeto social e comportamental, o aluno revela um comportamento adequado aos diferentes contextos educativos, embora pontualmente sujam algumas situações de conflito com os pares, facilmente ultrapassáveis, manifesta algum desagrado quando muda de contexto ou tem de ir para a sala de aula, revela algumas dificuldades em focalizar atenção nas tarefas.

Ao nível da expressão e comunicação oral, o aluno utiliza, nas suas produções verbais, um reduzido leque lexical, expressa ideias e factos de forma simples, fala sobre assuntos do seu interesse imediato e relacionados com vivências. Verificam-se dificuldades ao nível da fluência verbal, do ritmo e da articulação.

Ao nível da expressão gráfica revela algumas dificuldades ao nível da coordenação visual e manual, que se refletem ao nível dos grafismos e da representação gráfica de letras, ditongos e pequenas palavras.

Revela alguma autonomia nas atividades de rotina e na concretização das tarefas que executa no âmbito das diferentes áreas.

No que se refere à compreensão do mundo físico tecnológico, revela interesse quando são abordados temas relacionadas com a natureza.

Relativamente ao pensamento lógico conceptual e matemático, revela reconhecer, alguns conceitos espaço-temporais, faz classificações e seriações segundo as características dos objetos e identifica os números até cinco.

Perspetiva da criança (autoavaliação):

Gosto de estar na sala E1.

Não gosto muito, de ir às aulas de Educação Musical e Educação Física, gosto mais de estar na sala E1.

Gosto de brincar no recreio.

Gosto de aprender a ler e a escrever.

Gosto de fazer jogos no computador.

Gosto de ti e todos e dos outros professores.

Na tabela seguinte é feito o registo das estratégias implementadas que pretenderam estimular, enriquecer o meio e oferta educativa, para promover as intervenções e consequentemente a implicação e o bem-estar, que por sua vez, promovem uma maior emancipação ao nível do desenvolvimento pessoal e social.



A definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao aluno/contexto educativo tiveram como referência as fichas 3i e 3g (versão adaptada) do SAC (Portugal e Laevers, 2010: 174-175).

Tabela nº 3 - Objetivos e Iniciativas

	Objetivo Promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno	
Oferta educativa	Aspetos específicos de mudança	Iniciativas ou ações a desenvolver
	- Áreas curriculares no contexto turma	- Frequentar áreas curriculares no contexto grupo/turma nomeadamente: Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Tecnologias da Informação e Comunicação, Área de Projeto e Ciências da Natureza (algumas unidades didáticas, animais e plantas).
	- Áreas curriculares específicas na “sala centro de recursos”	- Frequentar áreas curriculares específicas noutros contextos educativos nomeadamente: Matemática Funcional, Leitura e Escrita Funcional, Tecnologias da Informação e Comunicação e Psicomotricidade.
	- Oficina de Culinária - cozinha pedagógica da escola (área curricular específica)	- Confeccionar alimentos e receitas simples; - Promover o conhecimento de regras de segurança na utilização do espaço e dos materiais; - Utilizar os eletrodomésticos; - Pôr a mesa; - Desenvolver conceitos matemáticos de forma funcional (contagens, medidas de peso e de capacidade) através de atividades de concretização; - Desenvolver capacidades de leitura funcional textos (receitas com associação de imagem/palavra, como se pode ver no anexo 4); - Desenvolver a motricidade fina, através de atividades como descascar e cortar os alimentos, utilizar os utensílios, lavar a louça; - Desenvolver a autonomia pessoal social.



	- Oficina de Jardinagem - Espaços ajardinados da escola (área curricular específica)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a sensibilidade pela natureza; - Aprender a cuidar das plantas; - Aprender a lidar com os instrumentos de jardinagem; - Desenvolver o trabalho cooperativo; - Desenvolver a motricidade.
	- Trabalhar a autonomia pessoal e social nos diferentes contextos da escola (sala de aula, “sala centro de recursos”, recreio aulas de educação física) e na comunidade envolvente.	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificar as estratégias em todo o processo ensino/aprendizagem; - Vivenciar experiências e situações em diferentes contextos; - Promover situações de aprendizagem em diferentes contextos educativos; - Desenvolver a capacidade para se expressar e fazer escolhas; - Desenvolver competências sociais; - Facultar oportunidades de exploração do meio envolvente (saídas ao exterior).
	- Desporto escolar (Boccia)	- Desenvolver exercícios relacionados com esta área.
	- Psicomotricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades motoras; - Definir objetivos no sentido de desenvolver as diferentes capacidades motoras, como por exemplo, a coordenação, o equilíbrio e a postura corporal, recorrendo a estratégias diversificadas.
	- Frequência de terapia da fala	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos individuais e em grupo; - Estratégias a implementar pela terapeuta da fala.
	- Envolver a família no processo ensino aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões formais com os diferentes intervenientes no processo educativo, para avaliar e proceder à elaboração do programa educativo; - Reuniões informais, sempre que necessário, para partilhar preocupações e desejos.



	<ul style="list-style-type: none">- Articular as medidas educativas e estratégias pedagógicas com os diferentes intervenientes no processo educativo do aluno (professores, turma, professores de educação especial, encarregado de educação e outros profissionais).	<ul style="list-style-type: none">- Elaborar o programa educativo e o currículo específico do aluno com os diferentes intervenientes no processo educativo;- Planificar as atividades e projetos a desenvolver;- Avaliar o desenvolvimento pessoal e social do aluno;- Avaliar os níveis de implicação e bem-estar do aluno;- Avaliar a adequação das respostas educativas e estratégias pedagógicas.
Contexto Educativo		<p>Sala “centro de recursos”:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estruturar a sala por áreas/centros de aprendizagem;- Equipar a sala com material estimulante e diversificado;- Promover a iniciativa e o trabalho autónomo, onde o professor funcione como mediador;- Desenvolver trabalhos, de forma individual e em pequeno grupo.
		<p>Sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none">- Colocar o aluno num local que permita uma boa visualização do professor;- Diversificar os materiais (fichas de trabalho, imagens, livros, revistas);- Incluir o aluno em atividades de pequeno grupo;- Diversificar e diferenciar as atividades e estratégias.
	<ul style="list-style-type: none">- Organizar a rotina diária	<ul style="list-style-type: none">- Elaborar um horário com associação imagem/palavra (conferir anexo 3) que permita desenvolver a orientação espaço – temporal, apoiar a transição entre atividades.
Clima de grupo	<ul style="list-style-type: none">- Promover os níveis de bem-estar e de implicação do aluno nos diferentes contextos educativos: sala de aula, sala centro de	<ul style="list-style-type: none">- Estabelecer ações que promovam interações positivas entre pares, no contexto turma e noutros contextos educativos;



	recursos E1 e outros contextos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações empáticas e cooperantes que ajudem o aluno a desenvolver competências sociais apropriadas na interação com os pares e com os adultos; - Promover, entre os pares, espírito de interajuda; - Criar um clima de envolvimento e interação entre adultos e crianças
Estilo do adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Atitude de sensibilidade, empatia, estimulação, autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer com o aluno uma relação de empatia, autenticidade e aceitação que se caracterize pela abertura, respeito, justiça e compreensão, tendo em conta a sua individualidade; - Organizar, planificar e propor atividades de acordo com os interesses e capacidades do aluno; - Respeitar o ritmo de realização das atividades; - Promover a autonomia e livre iniciativa nos diferentes contextos de aprendizagem. - Intervir de forma individual de acordo com as necessidades do aluno; - Atividades nos diferentes contextos educativos (bar, cantina da escola);

Definição de objetivos e iniciativas individualizadas

2. Balanço (aspetos positivos):
<ul style="list-style-type: none"> - O aluno estabelece relações positivas com os intervenientes no processo educativo (professores e assistentes operacionais) e com os colegas; - Manifesta interesse pelas atividades que desenvolve nos diferentes contextos educativos; - Cumpre as regras nos diferentes contextos educativos; - O clima de bem-estar emocional é promotor do desenvolvimento cognitivo e da autonomia pessoal e social do aluno; - Articulação e corresponsabilização de todos os intervenientes no processo de criação de respostas educativas; - Diversificação das respostas educativas e estratégias pedagógicas nos diferentes contextos



educativos.

Objetivos a desenvolver:

- Planificar e articular as respostas educativas e estratégias pedagógicas, com os diferentes intervenientes no processo educativo;
- Promover a inclusão do aluno através da frequência de áreas curriculares no contexto grupo/turma nomeadamente: Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Tecnologias da Informação e Comunicação, Área de projeto e Ciências da Natureza (algumas unidades didáticas, animais e plantas).
- Desenvolver áreas curriculares específicas noutros contextos educativos nomeadamente: Matemática Funcional, Leitura e Escrita Funcional, Tecnologias da Informação e Comunicação e Psicomotricidade.
- Desenvolver práticas educativas flexíveis tendo em conta as necessidades, os interesses, as características e estilo de aprendizagem do aluno.
 - Elaborar um horário com associação imagem/palavra (anexo 3) que permita desenvolver a orientação espaço – temporal, apoiar a transição entre atividades e locais, dar a noção de sequência e compreender e aceitar a mudança.
- Planificar as atividades a desenvolver com os grupos em que o aluno está inserido;
- Responsabilizar o aluno por atividades e tarefas, de forma a promover a sua autonomia, autoestima e autoconfiança;
- Promover momentos de diálogo e de partilha de emoções e de sentimentos para resolver pequenas situações de conflito entre pares;
- Realizar atividades de forma cooperativa, experimental ou baseada em atividades práticas em Oficina de Jardinagem, Oficina de Culinária ...;
- Desenvolver capacidades de leitura e escrita funcional (fichas adaptadas, associação da palavra à imagem, cartões com imagens, receitas de culinária com imagem palavra ...);
- Trabalhar a autonomia pessoal e social nos diferentes contextos educativos (escola, espaços envolventes);
- Desenvolver a motricidade global através da participação nas aulas de Educação Física, no desporto escolar adaptado na modalidade de Bóccia, na área da psicomotricidade e no recreio;
 - Desenvolver a motricidade fina, através de atividades de expressão (modelagem, pintura desenho, grafia de símbolos gráficos), nas atividades desenvolvidas nas áreas de oficina de culinária e oficina de jardinagem e em todas as atividades desenvolvidas nos diferentes contextos de aprendizagem;
 - Desenvolver o pensamento lógico, conceptual e matemático, através de atividades que envolvam conceitos matemáticos com recurso à concretização, através de atividades concretas funcionais (jogos, sistema monetário, utilização das medidas de capacidade e medidas de peso) e ainda, através de fichas adaptadas;
- Organizar o espaço, o tempo e as atividades, facilitando, desta forma, o processo ensino-aprendizagem e a autonomia pessoal e social do aluno;
- Facilitar a aquisição de noções espaço-temporais, a orientação do aluno e a sua autonomia no



contexto educativo, através da construção de um horário com associação símbolos/imagens;

- Elaborar, selecionar e adaptar instrumentos e materiais pedagógicos diversificados e adequados ao processo ensino/aprendizagem, de forma a desenvolver competências ao nível das várias áreas previstas no programa educativo do aluno (cartazes, histórias, diapositivos, imagens, fichas);
- Adequar as estratégias de ensino-aprendizagem às necessidades educativas do aluno, com recurso a atividades práticas de concretização e de cariz funcional (atividades realizadas em Oficina de Culinária, em Oficina de Jardinagem e em todo o contexto educativo);
- Desenvolver o processo ensino-aprendizagem de forma individual e em grupo, de acordo com a especificidade de cada atividade e objetivos a atingir;
- Promover aprendizagens ativas e o ensino pela descoberta, em todas as situações de aprendizagem e de forma especial através de experiências concretas;
- Promover a autonomia pessoal e social e livre iniciativa do aluno, através da definição conjunta de regras, de limites e de acordos;
- Criar em todas as atividades/situações de aprendizagem um clima promotor do bem-estar emocional, contribuindo para o máximo desenvolvimento pessoal e social;
- Desenvolver a compreensão do mundo físico e tecnológico, através do desenvolvimento de projetos e de atividades experienciais nos diferentes contextos educativos;
- Incentivar o aluno a utilizar/explorar as funcionalidades do computador existente na sala de aula e sala “centro de recursos”, colocando à sua disposição diferentes jogos didático – pedagógicos.
- Desenvolver a comunicação e linguagem, proporcionando momentos de diálogo acerca de acontecimentos e vivências (experiências significativas e assuntos de interesse para o aluno);
- Promover situações de exploração e contacto com a natureza na área específica de oficina de culinária;
- Promover a utilização o computador (e as suas ferramentas) nas aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação e na sala centro de recursos.

Iniciativas possíveis:

- Promover o desenvolvimento do aluno, através da inclusão em disciplinas no grupo/turma e nos diferentes contextos educativos;
- Desenvolver áreas complementares ao currículo comum (Oficina de Jardinagem, Oficina Culinária, Oficina de Modelagem, Leitura e Escrita Funcional e Matemática Funcional) para trabalhar áreas como a autonomia, a interação, o relacionamento interpessoal, a cognição e proporcionar aprendizagens;
- Organizar a “sala centro de recursos” por áreas/centros de interesse e equipá-la com material diversificado;
- Organizar e equipar o espaço da sala de aula;
- Organizar um horário para o aluno com associação imagem/palavra;
- Criar um clima de bom entendimento e de cooperação entre a escola e a família.



Perspetivas e/ou estratégias de apoio

Para que o sucesso de todos os alunos seja alcançado, nomeadamente o dos alunos com necessidades educativas especiais, têm sido tomadas algumas medidas, exemplo disso é o Decreto-Lei 3/2008 que visa a *“promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)”*. Neste sentido, é necessário planear uma intervenção baseada num programa educativo individual, o qual encontra cobertura legal no artigo 8º e será elaborado ao abrigo do artigo 10º, cuja medida educativa deve passar por um Currículo Específico individual (artigo 16º, ponto 2, alínea e).

Atendendo às características e ao potencial de desenvolvimento do aluno, o seu programa educativo deve contemplar todas as áreas de desenvolvimento, nomeadamente a motricidade fina, motricidade grossa, comunicação e linguagem, pensamento lógico-matemático, leitura e escrita funcional, a socialização, a autonomia pessoal e social e o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Como o programa educativo do aluno visa áreas de intervenção tendo em conta as suas competências, perspetivando a sua gradual autonomia, interação e integrações sociais, que só se verificam se o aluno estiver integrado no grupo, com acompanhamento do professor de Educação Especial, irá frequentar com o grupo/ turma as seguintes áreas disciplinares:

- Educação Física;
- Educação Visual e Tecnológica;
- Educação Musical;
- Ciências da natureza (algumas unidades didáticas);
- Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Área de Projeto.

Considerando ainda, que o CEI prevê alterações significativas ao currículo comum e que estas devem corresponder às necessidades específicas do aluno e ao seu perfil de funcionalidade, do seu currículo fazem parte áreas como:

- Oficina de Jardinagem;
- Oficina de Culinária;
- Oficina de Expressões;
- Psicomotricidade;
- Tecnologias da informação e comunicação;
- Leitura e Escrita Funcional;
- Matemática Funcional.

Tendo em conta o perfil de funcionalidade do aluno, os conteúdos a abordar definidos no CEI devem ter um carácter eminentemente funcional:

- As tarefas devem ser simples, explicitadas numa linguagem clara e, sempre que necessário, com exemplos, para facilitar a compreensão do trabalho a desenvolver;
- Privilegiar aprendizagens em contextos naturais;



- Utilizar o reforço positivo, valorizando e elogiando o esforço do aluno;
- Adequar o tempo para a atividade a desenvolver, considerando a capacidade de atenção/concentração do aluno;
- Implementar estratégias e atividades de carácter funcional, em contextos exteriores à sala de aula e na comunidade escolar.

Em contexto de turma e, sempre que possível, os professores devem incluir o aluno nas atividades propostas para o grupo. No entanto, ele será sempre acompanhado por uma assistente operacional ou pelo professor de apoio educativo, que garante o comportamento ajustado à situação, o cumprimento, a concretização e o treino das tarefas e atividades ajustadas.

Definir objetivos dando destaque à coordenação motora, ao desenvolvimento cognitivo e estimulação da linguagem.

A autonomia e independência pessoal são essenciais para a sua integração na escola e na comunidade, para tal precisa de adquirir conceitos espaço-temporais, desenvolver o sentido da responsabilidade, a capacidade de adquirir competências e a capacidade de interação nos diferentes contextos educativos, nomeadamente a partir das seguintes estratégias:

- Desenvolver tarefas ajustadas ao aluno, estruturando experiências de aprendizagem simples de modo a que ele possa verificar que é capaz de fazer;
- Proporcionar-lhe experiências de sucesso em atividades que possam promover o desenvolvimento da sua autonomia pessoal e social;
- O aluno deverá beneficiar de terapia da fala, prestado pela terapeuta colocada no agrupamento;

Também irá usufruir do acompanhamento prestado pelo Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra, no que respeita à psicomotricidade e psicologia.

A avaliação final individualizada ao aluno foi preenchida segundo a ficha 1i (versão adaptada) do SAC (Portugal e Laevers, 2010: 153), de acordo com os indicadores referidos.

Tabela: nº 4 – Avaliação final: versão adaptada do SAC (Portugal e Laevers, 2010)

Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
Autoestima Auto-organização/ iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo	Competência social	Motricidade Fina Motricidade Grossa Expressões Artísticas Linguagem Pensamento lógico, conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social



Autoestima

- O aluno apresenta um nível alto de bem-estar e de implicação, demonstra muito interesse e uma atitude muito positiva e receptiva em relação às aprendizagens e atividades que desenvolve nos diferentes contextos de aprendizagem.
- Manifesta um comportamento alegre, comunicativo e sociável e estabelece relações de empatia com os adultos e com os pares com quem contacta diariamente. Não revela comportamentos que expressem perturbação emocional.
- Compreende e expressa os seus sentimentos e necessidades de forma contextual e socialmente adequadas (através de palavras e expressões).
- Revela uma atitude dócil, afetuosa, alegre e faladora. Gosta de colaborar e responder positivamente às atividades propostas/acordadas. Não demonstra fadiga.
- Trata os outros com respeito e é sensível aos seus sentimentos e perspetivas, quando algo corre menos bem, ou tem uma atitude menos correta, vem ter com um adulto, pede desculpa e pergunta *“já não está zangado comigo, pois não?”*.
- Evidencia uma maior autoconfiança e sentido de valor pessoal. Gosta de colaborar e desenvolver atividades novas, participar nos diálogos de grupo e reage de forma equilibrada e calma quando tem de mudar de atividade ou de contexto.
- Inicialmente tinha alguma dificuldade em controlar o seu comportamento e fazia birras quando tinha de ir para a sala de aula, neste momento essa situação foi ultrapassada, apesar de continuar a demonstrar preferência pelas atividades que desenvolve na “sala centro de recursos”.
- Compreende as consequências de atitudes e comportamentos e age com assertividade nos diversos contextos e atividades. Cumpre as regras, colabora nas atividades e coopera com o grupo de pares, não se envolve em conflitos.
- Evidencia autoconfiança e autoestima nos diferentes contextos de aprendizagem.
- Desenvolve relações de amizade e empatia com adultos e com os pares.
- Interage com o grupo de colegas da “sala centro de recursos” e com alguns alunos da turma, conjugando os interesses individuais com os dos pares.
- Conversa acerca de vivências e experiências com significado especial e de forma espontânea.
- Responde de forma adequada às regras estabelecidas/acordadas e mesmo a limites impostos.
- Expressa vontade de aprender e sentido de organização nas tarefas que executa.
- Os docentes da turma, os docentes de apoio educativo, os assistentes operacionais, bem como todos os profissionais que trabalham com o aluno, estabelecem uma relação de empatia e de aceitação, contribuindo, desta forma, para os progressos que o aluno tem manifestado.
- Todo o contexto educativo promove atitudes positivas, que naturalmente, estão na base de todas as aprendizagens, nomeadamente a curiosidade, o desejo de aprender, a autoestima positiva e o sentimento de ligação/pertença ao contexto educativo.
- Relativamente às aprendizagens, interessa considerar que este aluno tem vindo a beneficiar com a sua inclusão e tipo de respostas educativas desenvolvidas e estratégias pedagógicas implementadas.

Autoestima – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---


Auto-organização/iniciativa

- O aluno revela uma maior capacidade de atenção/concentração e focaliza-se nas atividades que desenvolve nos diferentes contextos de aprendizagem.
- Revela uma maior autonomia, envolvimento e motivação na concretização das atividades/tarefas. Consegue prestar atenção a vários estímulos em simultâneo, nomeadamente visual e auditivo.
- Faz escolhas e toma decisões em relação às atividades e tarefas que prefere desenvolver nos diferentes contextos educativos, estas escolhas estão relacionadas com os seus interesses e capacidades.
- Demonstra preferência por atividades desenvolvidas na “sala centro de recursos”, nomeadamente ao nível da Leitura e Escrita Funcional, Tecnologias da Informação e Comunicação e nas oficinas de Jardinagem e Culinária.
- O aluno segue instruções, inicia, desenvolve e concretiza, de forma autónoma, um grande número de atividades de rotina (arrumar materiais, vestir-se despir-se, preparar o tabuleiro com os alimentos, sentar-se adequadamente à mesa e comer com talher);
- Organiza o espaço e os materiais, inicia e concretiza atividades, necessita, no entanto, de orientação ao nível da gestão do tempo.
- Demonstra interesse pelas atividades que desenvolve e fica feliz com o resultado do seu trabalho, podemos constatar esta situação na felicidade que transmite quando vem mostrar o resultado ao professor.
- Demonstra motivação e é capaz de ajudar, cooperar e trabalhar em pequeno grupo, contribuindo para a concretização de tarefas e pequenos projetos e para o bem-estar de todos
- Respeita e cumpre as regras de convivência ao nível do grupo, sabe escutar e esperar pela sua vez para falar, compreende e segue orientações e é capaz de executar e terminar as tarefas.
- Quando está envolvido nas atividades ainda manifesta dificuldade em se distanciar, para ver se as coisas estão a correr bem, ou em desenvolver estratégias alternativas. Segue as instruções que lhe vão sendo dadas ao longo do desenvolvimento das atividades, nos diferentes contextos.

Auto - organização / iniciativa – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo

- O aluno manifesta uma atitude de curiosidade, envolvimento e uma maior concentração e implicação nas atividades desenvolvidas.
- Está sempre aberto a novas experiências e manifesta muita curiosidade, desejo e gosto de aprender.
- É capaz de dar sugestões acerca de pequenas tarefas ou atividades.
- Embora, ainda de forma simples, expressa ideias em relação a situações e experiências vivenciadas.

Curiosidade e desejo de aprender – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



Ligação ao mundo

- Manifesta atitudes positivas e de aceitação em relação a si e aos outros.
- Consegue integrar-se facilmente no quotidiano do grupo contexto turma e nos grupos de trabalho de outros contextos, nomeadamente nos grupos das áreas específicas.
- Cooperar com o grupo nas atividades acordadas/propostas.

Ligação ao mundo – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social – Indicadores

- Estabelece relações de forma espontânea com as pessoas com quem contacta e com outras pessoas que iniciem interações com ele. Procura o contacto com adultos e com outras crianças. Inicia e mantém interações positivas com o grupo de pares e com o adulto. Revela uma atitude dócil, alegre, afetuosa e faladora.
- Reconhece e identifica os seus sentimentos e é capaz de os expressar e de os comunicar aos outros, através de palavras e expressões, de forma contextual e socialmente adequadas.
- Tem consciência das suas capacidades e limitações, consegue expressar aquilo de que gosta e o que não gosta, tem consciência das suas limitações e expressa-a através de expressões como “*não sou capaz*” e “*ajuda-me*”.
- É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, esta consciência é evidenciada quando manifesta um comportamento menos adequado e passado algum tempo pergunta “*já não estás zangada comigo, pois não?*”;
- Faz interpretações de interações sociais em diferentes contextos e adequa o comportamento à situação/contexto e pessoa, nomeadamente na sala de aula, no recreio, com professores da turma, com professores de educação especial, ...;
- Reconhece diferentes formas de relação com o outro, em situações concretas, nomeadamente a relação que estabelece com os professores, com os colegas e com a mãe.
- É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e responde, quase sempre, adequadamente em situações sociais.
- Aceita e segue regras de convivência nos diferentes contextos educativos.
- Cooperar com o grupo na concretização das atividades.
- Adequa o seu comportamento aos diferentes contextos de aprendizagem (sala de aula, sala centro de recursos, refeitório, recreio, bar e biblioteca).

Competência social – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade fina

- O aluno, manifesta muito interesse e prazer na execução de tarefas e atividades que envolvem a destreza, precisão e complexidade de movimentos.
- Revela adequada apreensão dos materiais na concretização de atividades de escrita, desenho, pintura, colagem e recorte.
- Manifesta uma maior precisão e fluidez dos movimentos em escrever e desenhar dentro de espaços delimitados, como podemos observar nas atividades de desenho e escrita que realiza.
- Evidencia destreza e coordenação no uso de instrumentos de trabalho, nomeadamente nas aulas de Oficina de Culinária e de Oficina de Jardinagem.
- Manipula e utiliza os materiais de jogo com maior destreza e coordenação, nomeadamente instrumentos musicais, legos, puzzles, utilização e manipulação de pastas moldáveis.
- Revela capacidades manipuláveis básicas, numa variedade de tarefas de cuidado em relação a si próprio, objetos e ou contexto (calçar os sapatos, abotoar o casaco, utilizar o talher, lavar as mãos, lavar os dentes, arrumar, limpar, varrer, regar as plantas).

Motricidade fina – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade grossa

- Demonstra interesse e participa com agrado nas atividades que envolvem os movimentos amplos, nomeadamente correr, jogar a bola, subir, descer escadas, contornar pequenos obstáculos, lançar e apanhar uma bola e participar em jogos de grupo, nas aulas de Educação Física, Psicomotricidade e no desporto escolar na modalidade de Boccia.
- Movimenta-se e orienta-se nos diferentes espaços do contexto educativo com autonomia e domina os movimentos básicos ao nível da locomoção (andar, correr e subir e descer escadas);
- Realiza, com autonomia, todo o tipo de tarefas que envolvem o corpo, nomeadamente vestir e despir peças de vestuário, transportar pequenos objetos, pôr a mesa, ...;
- Na concretização destas atividades verificamos progressos ao nível da coordenação e fluidez dos movimentos.
- Revela também uma maior coordenação e equilíbrio ao nível dos movimentos básicos, na exploração de diferentes estruturas físicas e na concretização de jogos, como podemos constatar nas aulas de Educação Física;
- Revela uma maior coordenação e precisão de movimentos, como podemos observar no lançamento das bolas na aula de Boccia.

Motricidade grossa – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



Expressões artísticas – Indicadores

- Evidencia gosto e interesse na exploração de diferentes materiais e objetos, nomeadamente pastas moldáveis, tintas, instrumentos musicais (flauta e xilofone).
- Mostra interesse e participa de forma simples e espontânea em atividades de dança, participa como figurante nas atividades de teatro, não mostrando interesse pela parte expressiva (verbalização).
- Utiliza a voz para reproduzir e acompanhar pequenas canções, reproduz pequenos ritmos musicais, utiliza instrumentos musicais (flauta e xilofone), embora revele dificuldades ao nível de reproduções muito simples.

Expressões artísticas – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem – Indicadores

- Ao nível da expressão e comunicação oral, o aluno envolve-se de forma espontânea nas atividades onde a linguagem tem um papel de realce, participa nas conversas de grupo, fala de acontecimentos, situações e vivências que tenham algum significado especial.
 - No que se refere às funções da voz e da fala, revela progressos ao nível da articulação, da fluência e do ritmo.
 - Compreende o sentido das palavras e a essência de um comunicado simples e focaliza a atenção no diálogo, nos diferentes contextos de aprendizagem.
 - Expressa-se de forma não-verbal (através de expressões faciais, do gesto, de expressões gráficas simples como um desenho ou uma pintura e de pequenas palavras). Envolva-se em aspetos de expressão, linguagem e comunicação de forma “passiva ou recetora” (comportamentos de escuta, olhar, perceber e interpretar) e ativa ou emissora (em que fala, canta, escreve), oportunidades criadas nos diferentes contextos de aprendizagem.
- Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, reconhece alguns símbolos gráficos e pictogramas, faz a correspondência entre alguns grafemas e fonemas, reconhece algumas palavras escritas e o seu significado.
- Verificamos progressos ao nível da discriminação auditiva e visual de letras e de palavras, embora de forma pouco consistente, o aluno identifica algumas vogais, ditongos e faz a associação de palavras simples a imagens.
 - No que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita, o aluno manipula o lápis e a caneta de maneira a conseguir reproduzir alguns símbolos gráficos e pequenas palavras.

Linguagem – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores

- Realiza atividades, tarefas de seriação, classificação e formação de conjuntos (de acordo com as



características dos objetos).

- Faz classificação e seriação de objetos pelas suas características e faz a identificação das características que os torna iguais ou diferentes.
- Compara objetos segundo a sua dimensão (noções de grandeza).
- Utiliza a terminologia dos conceitos de tempo (horas, dias da semana, meses), mas não a utiliza adequadamente, não tem adquiridas as noções de tempo.
- Conhece a terminologia de alguns conceitos espaciais, nomeadamente dentro, fora, em cima, em baixo, e utiliza-os de forma concreta em relação a si e aos objetos.
- O aluno continua a ser trabalhador e empenhado, e que, apesar das suas dificuldades, não desiste. Comparativamente à avaliação inicial, nota-se bastante evolução nas aprendizagens efetuadas, apresenta mais facilidade na grafia e representação gráfica dos números, começa a associar a quantidade ao número, faz a leitura e identifica os números até dez.

Pensamento lógico, conceptual e matemático – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores

- Gosta de explorar materiais e objetos e evidencia reconhecer algumas das suas propriedades (cheiro, cor, ...).
- Reconhece e identifica os objetos de uso diário, utiliza-os de forma concreta e apropriada.
- Identifica as características de alguns seres vivos (animais e plantas) e reconhece algumas condições necessárias à sua sobrevivência.
- Demonstra interesse por aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança. Em situações de abordagem destes temas, revela interesse e começa a colocar questões.
- Relaciona as propriedades dos materiais com a sua utilização em diferentes contextos e atividades – Oficina de Culinária (fogão para cozinhar, batedeira para misturar ingredientes, balança para pesar; Oficina de Jardinagem (sacho para cavar, mangueira para regar)
- Tem alguns conhecimentos tecnológicos e culturais, mas também sociais: compreende o porquê de determinados comportamentos e sentimentos, reconhece as suas necessidades imediatas, compreende e cumpre regras sociais nos diferentes contextos, interage de forma contextual e socialmente adequadas.

Compreensão do mundo físico e tecnológico – apreciação global

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



A análise e reflexão individualizada da criança foram complementadas com o preenchimento da ficha 2i do SAC:

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)	
Bem-estar emocional	Implicação
4	4

2. Impressão geral acerca da criança
<p>Competências sócio emocionais:</p> <p>O aluno consegue integrar-se facilmente no seu quotidiano, o que significa que tem capacidade para se ligar/relacionar com o outro (alunos e professores). Acompanha, aceita e segue as regras de convivência e de vida social nos diferentes contextos educativos.</p> <p>Competências motoras:</p> <p>Não obstante, os condicionalismos físicos apresentados, o aluno movimenta-se e orienta-se no espaço, domina os movimentos básicos da locomoção, participa com agrado e revela uma maior coordenação e precisão em todas as atividades que envolvem os movimentos amplos e também na execução de tarefas funcionais que envolvem o corpo.</p> <p>Ao nível da motricidade fina, manifesta interesse e prazer na execução de tarefas e atividades que envolvem a destreza, precisão e complexidade de movimentos. Revela uma adequada apreensão dos materiais na concretização de atividades de escrita, desenho, pintura, colagem e recorte. Manifesta progressos ao nível da precisão e fluidez dos movimentos em escrever, em pintar e em desenhar dentro de espaços delimitados.</p> <p>Evidencia uma maior coordenação em atividades que envolvam a manipulação de materiais de jogo, folhear páginas de um livro, modelagem, utilizar o teclado do computador. Revela maiores capacidades manipuláveis básicas numa variedade de tarefas de cuidado em relação a si próprio, aos objetos e ao contexto (calçar os sapatos abotoar o casaco, utilizar o talher, lavar as mãos, lavar os dentes, arrumar, limpar, varrer, regar as plantas, ...).</p> <p>Competências ao nível da linguagem, expressão e comunicação:</p> <p>Participa de forma espontânea nas atividades onde a linguagem tem um papel de realce, nomeadamente nas conversas de grupo e fala acerca de acontecimentos, situações e vivências. Focaliza a atenção nas conversas e compreende a essência de comunicados simples. Nas suas produções verbais utiliza um maior número de vocábulos e frases mais complexas. Apesar dos progressos verificados ainda revela dificuldades ao nível da articulação e fluência verbal.</p> <p>Apesar das dificuldades, apresentadas pelo aluno, verificámos progressos ao nível da discriminação auditiva e visual de letras e de palavras, embora de forma pouco consistente, o aluno identifica algumas vogais, ditongos e faz a associação de palavras simples e imagens.</p> <p>Ao nível da expressão gráfica, verificam-se progressos significativos ao nível da coordenação visual e manual, que se refletem ao nível dos grafismos e representação gráfica de letras, de ditongos e de pequenas palavras.</p> <p>Revela uma maior autonomia nas atividades de rotina e na concretização das tarefas que executa no âmbito das diferentes áreas.</p>



O aluno é muito trabalhador e empenhado, e que, apesar das suas dificuldades, não desiste. Manifesta implicação e bem-estar em todas as atividades que desenvolve.

Competências lógicas, conceptuais e matemáticas:

Relativamente ao pensamento lógico conceptual e matemático. Fez aquisições de alguns conceitos espaço-temporais, faz classificações e seriações, segundo as características dos objetos, e identifica os números até dez.

O seu pensamento está essencialmente ligado ao concreto, revela muitas dificuldades ao nível da abstração.

Competências ao nível da compreensão do mundo físico e tecnológico

Gosta de explorar materiais e objetos e evidencia curiosidade nas experiências que faz nos diferentes contextos de aprendizagem, nomeadamente nas Oficinas de Jardinagem e de Culinária e na área de Tecnologias da Informação e Comunicação. Observa e identifica características do estado do tempo (sol chuva, nevoeiro, frio). Identifica instrumentos tecnológicos no seu contexto, conhece algumas das suas características e funções básicas.

Competências referentes à compreensão do mundo social:

Revela conhecimentos básicos ao nível da compreensão do mundo social no contexto familiar, escolar e na comunidade envolvente, os quais estão relacionados com experiências de vida do aluno em contextos naturais. Revela conhecimentos sobre necessidades básicas ao nível da alimentação, higiene e segurança pessoal. Identifica e reconhece algumas profissões, os serviços existentes na comunidade e a sua utilidade para responder a necessidades básicas. Reconhece regras existentes em diferentes contextos como na escola e na família, e cumpre as regras básicas existentes nos mesmos. Cumpre as rotinas diárias, consulta o seu horário e prevê a sequência da mesma.

3. Dados familiares

A família do aluno é constituída pela mãe e dois irmãos, também com dificuldades ao nível da aprendizagem. Os avós maternos, apesar de serem pessoas com baixo nível socioeconómico, por vezes, durante o fim de semana, prestam algum apoio às crianças. Esta família, pelo seu historial e características, é apoiada pela segurança social e seguida pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro, usufrui do rendimento de reinserção social. O aluno é acompanhado pelo Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra. A mãe (encarregada de educação do aluno) mantém com a escola um diálogo efetivo e interessado acerca do processo educativo do aluno, comparece nas reuniões sempre que solicitada e participa de forma colaborativa em todo o processo educativo do aluno.

4. Relações

Relação com os professores: estabelece e mantém relações de empatia e de cumplicidade, tanto com os professores das áreas curriculares no contexto turma, como com os professores das áreas curriculares específicas.

Relação com os alunos da turma: interage de forma adequada e estabelece relações de amizade com os colegas da turma.

Relação com o grupo de alunos da “sala centro de recursos”: estabelece e mantém relações de amizade, cumplicidade e confiança com este grupo de alunos.



Relação com a escola: o aluno está perfeitamente incluído no contexto da escola, conhece um grande número de professores e de assistentes operacionais e estabelece relações de forma espontânea com todos, participa nas atividades desenvolvidas nos diferentes contextos educativos.

Com a família: demonstra carinho e afeto pela mãe e pelos irmãos.

5. Implicação

O aluno manifesta implicação e bem-estar nas atividades desenvolvidas nos diferentes contextos de aprendizagem, nomeadamente ao nível do grupo turma e do grupo “sala centro de recursos”.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre a escola

Gosto da escola porque... tenho... muitos amigos e aprendo muitas coisas.

Gosto da aula de jardinagem e de culinária.

Gosto de ir às aulas na turma e gosto das outras aulas.

Gosto de jogar playstation.

Gosto dos professores.

Síntese

De acordo com os dados recolhidos ao longo da ficha deste aluno, podemos realçar os seguintes aspetos:

Nível de bem-estar emocional – 4; Nível de implicação – 4

Ao nível das atitudes, importa referir que o contexto é agradável e estimulante, favorece atitudes positivas que naturalmente estão na base de todas as aprendizagens as quais são a curiosidade, a auto estima positiva e sentimento de ligação ao mundo. Sendo assim, o aluno usufrui de oportunidade e tem também muita curiosidade, desejo e gosto de aprender, revela curiosidade em relação ao mundo circundante e é capaz de se envolver nas tarefas, aprendizagens. Evidencia auto estima positiva, sente-se bem relativamente às características pessoais e sente-se amada. Identifica-se com os outros e sente que pertence ao contexto educacional em que está incluído.

Podemos constatar que o aluno fez progressos significativos, em todas as áreas, mesmo naquelas em que evidenciava maiores dificuldades nomeadamente ao nível da comunicação e expressão da motricidade global e fina, da compreensão do mundo físico e tecnológico e do pensamento lógico conceptual e matemático. Verificamos ainda, progressos muito significativos ao nível da capacidade de atenção/concentração e envolvimento nas atividades. No aspeto social e comportamental o aluno tem feito progressos significativos, revelando um comportamento ajustado aos diferentes contextos educativos, assim, interage com os colegas e adultos de forma adequada, cumpre as regras definidas e participa nas diferentes atividades desenvolvidas com interesse.

Ao nível da expressão e comunicação oral, apesar de ainda apresentar dificuldades ao nível da fluência, ritmo e articulação, exprime-se por iniciativa própria com progressiva autonomia, em momentos privilegiados para a comunicação (conversas diálogos) e em todas as situações nos



diferentes contextos educativos e utiliza um maior número de vocábulos e de frases.

Constatamos progressos ao nível da discriminação auditiva e visual de letras e de palavras, embora de forma pouco consistente o aluno identifica algumas vogais, ditongos e faz a associação de palavras simples e imagens.

Ao nível da expressão gráfica, verificam-se progressos significativos ao nível da coordenação visual e manual, que se refletem ao nível dos grafismos e representação gráfica de letras ditongos e pequenas palavras.

Revela uma maior autonomia nas atividades de rotina e na concretização das tarefas que executa no âmbito das diferentes áreas.

Revela uma maior compressão do mundo físico e teológico que se reflete na utilização das novas tecnologias (computador), do interesse que revela quando são abordados temas relacionadas com o mundo físico;

Relativamente ao pensamento lógico conceptual e matemático. Fez aquisições de alguns conceitos espaço-temporais, faz classificações e seriações segundo as características dos objetos e identifica, e faz contagens de forma concreta até dez, identifica os números até dez.

O aluno revela uma atitude de empenho, colaboração e envolvimento em todas as atividades que desenvolve, apesar das suas dificuldades não desiste.

Manifesta níveis altos de implicação e bem-estar em todas as atividades e contextos educativos.

Perspetiva da criança (autoavaliação):

(Já sou capaz de)

Escrever o meu nome;

Escrever algumas “coisas” no livro e no quadro;

Sei ler algumas palavras;

Sei ver o meu horário;

Trabalhar com os colegas nas aulas e nas atividades;

Fazer trabalhos no computador;

Sei ler as receitas... na culinária... e fazer bolos...;

Regar e tratar das plantas;

Visto-me e dispo-me sozinho nas aulas de educação física;

Sou amigo de todos... gosto dos professores dos colegas e da D. São;

Gosto de ir para as aulas e gosto de estar com os amigos.



4.1.1 Análise comparativa das avaliações do aluno

Tabela: nº 5 – Competências Pessoais e Sociais

Competências		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Atitudes	Autoestima	3	4
	Auto-Organização	3	4
Comportamento no Grupo	Competência Social	3	4
Domínios Essenciais	Motricidade Fina	3	4
	Motricidade Grossa	2	3
	Expressões Artísticas	3	4
	Linguagem	3	4
	Pensamento Lógico Conceptual	2	3
	Compreensão do Mundo Físico e Tecnológico	2	3

Com base na análise reflexiva, que incidu sobre a avaliação diagnóstica e a avaliação final feita ao aluno a partir da aplicação das fichas (ficha 1i e 2i), onde constam os indicadores de desenvolvimento pessoal e social, focalizando as dimensões atitudes, comportamento no grupo e aprendizagens em domínios essenciais, estas últimas, relacionadas sobretudo com as áreas: motricidade, comunicação e expressão e conhecimento do mundo, elaborámos uma tabela síntese. Constatamos, com base na leitura e análise comparativa dos resultados da avaliação diagnóstica e da avaliação final, representados na referida tabela, que o aluno desenvolveu competências significativas ao nível das atitudes, comportamento no grupo e domínios essenciais.

O currículo traçado para o aluno em estudo pretendeu (através da implementação de um conjunto práticas educativas e estratégias pedagógicas) responder às suas necessidades e ao mesmo tempo contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Pretendemos, ainda,



criar um contexto educativo onde o aluno encontrasse a estimulação que necessitava para progredir, promovendo assim a sua implicação e bem-estar.

Para poder verificar se as iniciativas/estratégias implementadas foram adequadas, faremos em seguida o estudo dos níveis de implicação e bem-estar emocional, recolhidos a partir das fichas de observação, preenchidas com base nas experiências vivenciadas. No sentido de procedermos à interpretação dos dados recolhidos sobre as competências, bem-estar emocional e implicação do aluno, fizemos um estudo comparativo da avaliação a partir dos dados iniciais e finais.

Tabela: nº 6 – Níveis de bem-estar e implicação

Bem-estar		Implicação	
Avaliação Diagnóstica	Avaliação Final	Avaliação inicial	Avaliação Final
3	4	3	4

Na análise desta tabela, observam-se que as variáveis bem-estar e implicação do aluno apresentam ambas uma evolução muito positiva:

- Quanto ao bem-estar, inicialmente o aluno apresentava um nível inferior, exibido através de algum desconforto emocional, muitas vezes observáveis na expressão facial e em algumas atitudes. Na avaliação final, verificamos que o aluno evidencia sinais claros de satisfação, à vontade, tranquilidade, felicidade e confiança (gosta de colaborar e responder positivamente às atividades e não demonstra fadiga) que traduzem um nível alto de bem-estar.
- No que concerne à implicação, a análise comparativa permite-nos constatar que a evolução do aluno foi igualmente significativa. Inicialmente o aluno evidenciava níveis médios de implicação que se traduziam pelo seu envolvimento nas atividades, apesar de revelar algumas dificuldades ao nível da concentração, motivação e colaboração. Na avaliação final, passou a apresentar sinais claros de implicação traduzidos na maior concentração, interesse e envolvimento, observados na maioria



das atividades (gosta de colaborar e responder positivamente às atividades e não demonstra fadiga).

- Os níveis de implicação e bem-estar manifestados pelo aluno em estudo constituem indicadores que refletem a qualidade da ação educativa desenvolvida e o seu reflexo nas aprendizagens do aluno.

4.2. Análise dos dados obtidos por entrevista

No sentido de procedermos à interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas e na análise documental, optámos pela técnica de análise de conteúdo, uma vez que nos pareceu a mais indicada para cumprir os objetivos a que nos propusemos nesta investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhautd (2005), a análise de conteúdo comporta a organização sistemática das informações e mensagens recolhidas através de entrevistas, artigos de jornais, declarações políticas, atas de reuniões, entre outros, com o objetivo de ampliar a sua compreensão e facilitar a apresentação de resultados a terceiros. Esta interpretação de dados é pois “a espinha dorsal do procedimento empírico” (Strauss cit in, Flick, 2005: 179).

Vários são os autores que sugerem os procedimentos a seguir descritos para se efetuar a análise de dados, no entanto, na nossa investigação seguimos as etapas propostas por Carmo e Ferreira (2008), designadamente definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias (que emergiram durante o processo de análise de conteúdo) definição de unidades de análise; quantificação (não obrigatória) e finalmente interpretação dos resultados obtidos. (Carmo & Ferreira, 2008: 271-272).

No que se refere às entrevistas aos responsáveis pela implementação das respostas educativas e da sua análise documental, optámos pela técnica de análise de conteúdo, uma vez que nos pareceu a mais indicada para cumprir os objetivos a que nos propusemos nesta investigação. As tabelas relativas aos diferentes aspetos, que foram analisados nas entrevistas, constituem o anexo 2.



4.2.1. Categorização analítica da entrevista aos professores das áreas curriculares no contexto de turma

Em seguida, procedemos à discussão e reflexão das respostas obtidas da entrevista aos professores das áreas curriculares no contexto de turma, de acordo com as categorias de análise definidas (anexo 2).

Escola inclusiva

Os professores do ensino regular quando questionados sobre a escola como promotora de inclusão e sobre os aspetos positivos e negativos nesta inclusão, consideram que a escola sobre a qual recai o estudo é uma escola inclusiva onde os alunos têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades de evolução, onde toda a comunidade educativa contribui para o seu desenvolvimento através da aceitação e da colaboração.

Relativamente aos aspetos facilitadores e aos constrangimentos desta inclusão, concluímos que eles consideram que advêm desse facto consequências que não se circunscrevem apenas à aprendizagem de conceitos académicos mas também a possibilidade de partilhar com crianças sem NEE o dia-a-dia na escola, a aproximação ao mundo real, a preparação para uma vida mais independente e autónoma. Consideram ainda a presença dos alunos Com NEE benéfica para os seus pares sem NEE, pelas mudanças metodológicas e organizativas que exigem essa situação, para além dos valores humanos e princípios que assim emergem e estão presentes no processo em curso.

Contudo, e apesar dos aspetos positivos, referem alguns constrangimentos relacionados com o número de alunos por turma e o facto de o professor de educação especial ter muitos alunos a seu cargo, o que por vezes dificulta o seu acompanhamento no contexto turma.

Respostas educativas e estratégias pedagógicas

Estes professores referem ter feito adequações ao nível das estratégias no processo ensino aprendizagem e na diferenciação pedagógica. A professora de educação visual refere que o facto de se tratar de um aluno com um currículo específico individual, com dificuldade em seguir determinados conteúdos e exigências específicas do programa, levou à necessidade de recorrer mais à concretização. Referem ainda que procuraram criar interações entre o



aluno e o grupo de pares através da constituição de grupos de trabalho, promovendo desta forma sentimentos de amizade e entre ajuda. Ao nível das tecnologias da informação e comunicação (TIC), a professora refere que utilizou jogos didáticos, *software* pedagógico, motor de busca na *internet*, para pesquisa de imagens.

Organização curricular no âmbito do currículo específico do aluno

Quando questionados sobre a organização curricular, os docentes deste grupo de inquiridos, consideram haver dificuldades em que um aluno que se distancia muito do currículo comum, possa, como no caso em análise, frequentar as disciplinas mais teóricas que exigem uma mestria instrumental da leitura e da escrita como meio para aceder aos conteúdos a serem trabalhados. Pelo contrário, referem que a participação nas disciplinas mais práticas, nomeadamente EDM, EVT, EF e TIC são mais passíveis de uma diferenciação de atividades que tornam a participação do aluno mais ativa e inclusiva. Referem também que uma solução para promover uma inclusão plena, seria o acompanhamento do aluno, por um docente de educação especial a todas as disciplinas, o que se revela de difícil concretização dado o número elevado de alunos para apoiar na escola e um conjunto de docentes de educação especial em número insuficiente para responder individualmente a tantos casos. Não havendo os recursos ideais, a organização do CEI, neste caso concreto, com inclusão apenas nas disciplinas de, Música, TIC, EVT, EF e as restantes horas organizadas em áreas curriculares específicas como, por exemplo a oficina de jardinagem, oficina de artes, oficina de culinárias, LPO funcional e Matemática funcional, foi, segundo a opinião dos professores, promotora de desenvolvimento e sucesso educativo.

Aprendizagem/desenvolvimento

Os docentes inquiridos manifestam que o aluno, apesar das suas limitações, desenvolveu competências ao nível das diferentes áreas académicas, definidas na CEI, mas também cresceu do ponto de vista cognitivo, motor e social. A autonomia e empenho na tarefa são também focados como fatores visíveis de desenvolvimento.

Competências sociais

De uma maneira geral, os comentários realizados pelos docentes em relação às competências do aluno são também muito positivas; o facto de o aluno ter um bom



comportamento em contexto de sala de aula, e manter uma atitude positiva face às tarefas, não será alheio a esse facto. Com os docentes manifestou atitudes de empatia, era um aluno afável e simpático. Com os pares na sala de aula regular, também são apontadas boas relações e interações positivas. É referido, ainda, que o aluno expressava sentimentos de forma espontânea e natural, de acordo com o ambiente social da sala de aula, salientando-se a expressão de sentimentos de felicidade em resultado da concretização dos trabalhos propostos.

Contexto Educativo

A maioria dos inquiridos refere, relativamente à organização dos espaços e das respostas educativas, que a escola está bem equipada, organizada. Sobre diversidade de materiais, alguns docentes manifestam a necessidade de haver mais materiais para a realização das tarefas, nomeadamente aqueles que trabalham nas aulas de EVT. Em relação às interações/articulação entre docentes e assistente operacional, que trabalhavam nas várias áreas do CEI, é referido que todos trabalhavam de forma cooperante.

Vias a privilegiar no futuro

Os inquiridos referem que se deve manter o que vem sendo feito em termos da estrutura curricular, dando continuidade, à frequência no contexto da turma nas áreas em que o aluno revelar aptidão e dar continuidade às áreas específicas implementadas, promovendo a articulação entre os diversos intervenientes no processo educativo, com vista ao sucesso do aluno e à sua preparação, a médio prazo para a vida adulta.

4.2.2. Categorização analítica da entrevista aos professores de educação especial

Em seguida, procedemos à discussão e reflexão das respostas obtidas pela entrevista aos professores de educação especial, de acordo com as categorias de análise definidas (apresentadas no anexo3).

Educação Inclusiva

No que se refere à opinião dos participantes do grupo de educação especial que lecionaram áreas específicas, sobre a escola como promotora da inclusão, a análise dos dados permite-



nos constatar que os mesmos manifestam uma plena aceitação da filosofia da escola inclusiva e consideram-na como um processo muito importante e inquestionável. Referem ainda o facto da escola onde se realiza o estudo ser um estabelecimento com um elevado número de alunos com NEE aos quais se procura dar uma resposta adequada, concertada e específica às necessidades de cada um. Um dos professores refere ainda que a inclusão é um processo que tem vários níveis de acordo com o nível de escolaridade em que o aluno se encontra.

Relativamente aos benefícios e vantagens da inclusão os professores de educação especial, referem o facto de a inclusão fomentar a socialização entre pares, promover a autonomia, facilitar a aprendizagem de regras, desenvolver competências académicas e desenvolver o desempenho comunicativo. Consideram, ainda, como fatores importantes, os alunos poderem estar juntos, aprenderem com os pares em contextos naturais e ainda as vantagens da inclusão para os outros alunos ao nível da aceitação e respeito pela diferença. Em situações de sala de aula referem os benefícios ao nível da diversidade de estratégias, com as quais todos podem beneficiar.

Como constrangimentos, referem o facto de a partir de determinado nível etário a escola ter dificuldade de encontrar respostas adequadas a alguns alunos com NEES., afirmam que o elevado número de alunos por turma e, de uma forma mais abrangente, o elevado número de alunos com NEE no agrupamento, dificulta uma resposta mais assertiva e consistente.

Contexto Educativo/Respostas Educativas e Estratégias Pedagógicas Diferenciadas

Estes docentes, quando questionados sobre as respostas educativas e estratégias pedagógicas desenvolvidas, referem, que promoveram respostas educativas e adotaram estratégias tendo em conta as características individuais do aluno nomeadamente ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura e escrita funcional, (imagens do contexto (...)) real, (...) também discriminação visual de palavras familiares do aluno, em vários contextos (...). Ao nível da escrita dizem que trabalharam o registo gráfico de alguns fonemas, o treino de escrita do nome, algumas palavras relacionadas com os contextos reais, neste sentido, adotaram vários procedimentos ao nível da organização curricular, elaboraram o programa educativo e o currículo específico de acordo com o perfil de



desenvolvimento do aluno, considerando áreas ao nível da autonomia e preparação para a vida ativa e de aptidões básicas ao nível da leitura da escrita e do cálculo, ou seja, promoveram um programa que do ponto de vista funcional ajudou o aluno a desenvolver a sua autonomia.

Organização curricular no âmbito do currículo específico do aluno

Relativamente à organização curricular, os docentes de educação especial referem que o currículo específico do aluno, foi delineado por todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente professores de educação especial, professores do ensino regular, diretor de turma e encarregado de educação tendo em conta as competências e o perfil de funcionalidade do aluno e teve como objetivo desenvolver competências ao nível das várias áreas de desenvolvimento, referem ainda que este currículo foi o mais adequado e favoreceu o desenvolvimento do aluno.

Organização dos espaços e materiais educativos

De uma forma geral, os docentes de educação especial manifestam opinião positiva relativamente à organização dos espaços e referem que as salas destinadas ao desenvolvimento de áreas específicas estavam muito bem equipadas e organizadas. Foram criadas áreas/centros de aprendizagem que os alunos podiam utilizar de forma autónoma ou com orientação do professor, onde existia material didático diversificado (livros, jogos, didáticos e material informático). Na sala de aula os espaços também foram adequados e estiveram ao nível da resposta educativa exigida. Há um inquirido que refere ainda que as respostas educativas eram variadas e adequadas ao aluno mas, frisa também, que se tivessem mais recursos e/ou meios talvez pudessem desenvolver respostas ainda melhores. Termina referindo que lhe parece haver um bom equilíbrio entre o possível e o desejável.

Qualidade das relações interações

Os docentes referem que existe entre todos os intervenientes no processo educativo um clima aprazível, caracterizado por um funcionamento flexível, baseado num sentido de estar muito humano. Há um núcleo de professores muito empenhado com uma forma de partilha, articulação e cooperação, quer em torno do desenvolvimento das práticas educativas, quer



dos projetos desenvolvidos. Consideram o contexto educativo rico e favorável ao desenvolvimento de aprendizagens.

Aprendizagem/desenvolvimento

Os inquiridos, manifestam opinião positiva relativa ao desenvolvimento do aluno (objeto deste estudo) e fazem referência às competências que o mesmo desenvolveu nas diferentes áreas definidas no CEI nomeadamente ao nível da leitura e escrita funcional, da matemática funcional, da autonomia e interação social. Referem que o aluno manifestou uma atitude de interesse e envolvimento em todas as atividades que foi desenvolvendo. Os docentes manifestam uma opinião muito positiva relativamente às competências sociais manifestadas pelo aluno ao nível do cumprimento das regras nos diferentes contextos de aprendizagem, cumprimento das tarefas e na qualidade das relações que estabelece com o grupo de pares e com os professores.

Vias a privilegiar no futuro

No que concerne às vias a privilegiar em intervenções futuras os docentes consideram importante dar continuidade ao currículo específico individual delineado ao nível das áreas curriculares específicas e ao nível da frequência das áreas curriculares no contexto turma. Referem a possibilidade de o aluno frequentar mais disciplinas em contexto turma desde que acompanhado pelo professor de educação especial. Afirmam também a importância da elaboração de um projeto de transição para a vida adulta, quando o aluno estiver a três anos de terminar a escolaridade obrigatória.



III CAPÍTULO | CONCLUSÕES

1. Reflexão e discussão dos resultados da investigação/Estágio

A análise dos dados obtidos por entrevista permite-nos considerar que as opiniões dos participantes neste estudo, professores de educação especial que lecionaram áreas específicas e professores das áreas curriculares no contexto turma, expressam uma plena aceitação da filosofia da escola inclusiva e consideram que a escola onde desenvolve o estudo é uma escola promotora de inclusão. Referem que a inclusão fomenta a socialização entre pares, promove a autonomia, facilita a aprendizagem de regras, desenvolve competências académicas e desenvolve o desempenho comunicativo. Referem ainda os benefícios que a mesma constitui tanto para os alunos com NEE como para os alunos sem necessidades educativas especiais, como diz Correia (1999), traz vantagens tanto para os alunos com NEE e para os seus pares sem necessidades educativas especiais.

Para além do aspeto social, estes professores consideram que a inclusão promove a autonomia, desenvolve as competências académicas dos alunos portadores de deficiência e aumenta o desempenho comunicativo. Estas opiniões são corroboradas por Correia (2005) que considera que a inclusão permite aos alunos com necessidades educativas especiais adquirirem competências académicas e de comunicação preparando-os para a vida na comunidade. A inclusão “proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas (...) dentro de um espírito de pertença e de participação em todos os aspetos da vida escolar” (Correia, 2005: 15).

Contudo verificamos que, embora estejamos perante uma escola promotora de inclusão os professores manifestam alguns constrangimentos tais como: o número de alunos por turma, e o facto de tanto os professores de educação especial como os professores de ensino regular terem a seu cargo um elevado número de alunos, facto que dificulta o trabalho a desenvolver com os alunos com necessidades educativas especiais.



No que diz respeito às respostas educativas e estratégias pedagógicas diferenciadas foi patente, nos depoimentos dos inquiridos, a ideia que estes adotam estratégias pedagógicas que têm em conta as características individuais dos discentes. Neste sentido, verificámos também que eles adotam vários procedimentos ao nível da organização curricular como sejam a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e o Currículo Específico Individual (CEI) de acordo com o perfil de desenvolvimento do aluno, desenvolvendo as áreas da autonomia e preparação para a vida ativa e de aptidões básicas, ao nível da leitura, da escrita e do cálculo funcional. Desenvolveram áreas com vertente essencialmente prática, promoveram a organização dos espaços e das respostas educativas.

Com base na análise de dados, podemos acrescentar que todos os docentes elaboram materiais adaptados às especificidades do aluno e das suas necessidades educativas especiais.

De acordo com o Decreto-Lei nº3/de 2008, os professores entrevistados quando questionados sobre a organização do currículo específico do aluno, referem que o mesmo foi elaborado por todos os intervenientes, nomeadamente professores de educação especial, professores do ensino regular, diretor de turma e encarregado de educação tendo em conta as competências e o perfil de funcionalidade do aluno e como objetivo desenvolver competências ao nível das várias áreas de desenvolvimento, referem ainda que este currículo foi o mais adequado e favoreceu o desenvolvimento do aluno.

Os professores das áreas curriculares do contexto turma consideram haver dificuldades em que um aluno, que se distancia muito do currículo comum, possa, como no caso em análise, frequentar as disciplinas mais teóricas que exigem uma mestria instrumental da leitura e da escrita como meio para aceder aos conteúdos a serem trabalhados. Pelo contrário, referem que a participação nas disciplinas mais práticas, nomeadamente educação musical (EDM), educação visual e tecnológica (EVT), educação física (EF) e tecnologia da informação e comunicação (TIC), são mais passíveis de uma diferenciação de atividades que tornam a participação do aluno mais ativa e inclusiva. Opinião defendida por Correia, “Somos pela inserção do aluno com NEE, significativas sempre que seja possível, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa caso não se



respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno...” (Correia, 2008:9).

Referem também que uma solução para promover uma inclusão plena seria o acompanhamento do aluno, por um docente de educação especial a todas as disciplinas, o que se revela de difícil concretização dado o número elevado de alunos para apoiar na escola e um conjunto de docentes de educação especial em número insuficiente para responder individualmente a tantos casos. Não havendo os recursos ideais, a organização do CEI, neste caso concreto, com inclusão apenas nas disciplinas de EDM, TIC, EVT, EF e as restantes horas organizadas em áreas curriculares específicas como, por exemplo, a oficina de jardinagem, oficina de artes, oficina de culinária, leitura, escrita e matemática funcionais, foi, segundo a opinião da maioria dos professores, promotora de desenvolvimento e sucesso educativo.

No que concerne à organização dos espaços e dos materiais dos diferentes contextos educativos, os docentes manifestam opinião positiva. Quanto aos recursos materiais a opinião dos mesmos também se revela positiva, de facto, e de acordo com Correia (2005), a utilização de materiais adaptados é importante para fazer progredir nas aprendizagens todos os alunos.

Os participantes no estudo consideram a escola como um local de interações positivas onde a colaboração, articulação e a interação desempenham um papel relevante no processo ensino aprendizagem.

Os docentes entrevistados manifestam opinião positiva relativa ao desenvolvimento do aluno e fazem referência às competências que o mesmo desenvolveu nas diferentes áreas definidas no CEI nomeadamente ao nível da leitura e escrita funcional, da matemática funcional, da autonomia e interação social. Referem que o aluno manifestou uma atitude de interesse e envolvimento em todas as atividades que foi desenvolvendo. Os docentes manifestam uma opinião muito positiva relativamente às competências sociais manifestadas pelo aluno ao nível do cumprimento das regras nos diferentes contextos de aprendizagem, cumprimento das tarefas e na qualidade das relações que estabelece com o grupo de pares e com os professores.



2. Síntese conclusiva

Ao finalizar o trabalho queremos fazer um balanço do que foi este trajeto no desenvolvimento da investigação, que tentou realizar uma triangulação entre aquilo que nos diz a investigação sobre os conceitos da inclusão, o desenvolvimento de um aluno com NEE de carácter permanente no contexto educativo do 2º CEB, com as opiniões dos docentes por nós entrevistados, a fim de procurar respostas para as nossas questões investigativas.

Após uma revisão bibliográfica sobre o estado da arte, que incidiu nos conceitos da Inclusão, Necessidades Educativas Especiais e Articulação Curricular, recorremos à avaliação do aluno e dos contextos educativos, utilizando o SAC *sistema de acompanhamento de crianças* (Portugal e Laevers, 2010). Este instrumento permitiu fazer uma avaliação pedagógica do aluno, de forma sistémica e ecológica. Desta forma, consideramos que a utilização do SAC contribuiu para uma visão mais abrangente de todo o processo de desenvolvimento do aluno, na medida em que, facilitou a definição de estratégias educacionais adequadas e relevantes para todo o processo ensino/aprendizagem. Constatamos, que este instrumento permitiu, também, avaliar a qualidade das interações desenvolvidas pelo aluno e para autoavaliação do próprio docente enquanto promotor dessas mesmas interações.

As entrevistas aos docentes, ajudaram-nos a entender as perceções e as conceções que os mesmos tinham em relação à escola inclusiva e quais as estratégias pedagógicas que implementavam no seu trabalho, no âmbito da diferenciação curricular, contexto educativo, qualidade das interações e ao nível do desenvolvimento e aprendizagens realizadas pelo aluno. Nessas entrevistas, os docentes consideram a escola, onde se realizou o estudo, um contexto promotor de inclusão, um espaço onde se desenvolvem respostas educativas diferenciadas, que se refletem no dia-a-dia no trabalho com o aluno.

Foi-nos possível constatar que há articulação, colaboração e interações positivas entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno e que isso é visto como algo positivo no processo ensino/aprendizagem.

Para que o sucesso de todos os alunos seja alcançado, nomeadamente os alunos com necessidades educativas especiais têm sido tomadas algumas medidas, exemplo disso é o



Decreto-Lei 3/2008 que visa a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)”.

2.1. Sugestões para futuras investigações

De acordo com o apresentado ao longo deste produto escrito, e para ultimar este projeto, apresentamos como sugestões para futuras investigações no âmbito da avaliação:

- Aferir sobre a relevância das variáveis implicação e bem-estar emocional no processo ensino aprendizagem de todos os alunos com necessidades educativas especiais.
- Alargar a recolha de opiniões sobre a escola inclusiva a toda a comunidade educativa, incluindo docentes, pais e assistentes operacionais.



Intervenção em NEE múltiplas no contexto do 2º CEB



BIBLIOGRAFIA

- Bairrão, J. (Coord.) (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Bautista Jiménez, R. (Eds.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BEEL, Judith. (1997). *Como Realizar o Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: HUP
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). "Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva". *Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*, Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*, Porto: Porto Editora
- Estrela, Albano. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia para a Formação de Professores*. Coleção Pedagogia 2. Lisboa: Editorial de Notícias.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Fonseca, V. (2002). "Tendências Futuras para a Educação Inclusiva". *Inclusão*, 2, 11-32.
- Jiménez, R. B. (1997a). "Educação Especial e Reforma Educativa", in Bautista Jiménez, R. (Eds.), *Necessidades Educativas Especiais*, 9-17. Lisboa: Dinalivro.



- Jiménez, R. B. (1997b). “Uma escola para todos: a integração escolar”, in Bautista Jiménez R. (Eds.). *Necessidades educativas especiais*, 21-35. Lisboa: Dinalivro.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Marconi, M. de A. Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, 5ª edição: Editora Atlas S. A.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Análise Qualitativa dos Dados* (2ª edição). Thousand Oaks , CA: Sage Publicações.
- Niza, S. (1996). “Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum”. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139-149
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. A; Correia, E. (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Portugal, G, e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992) “Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner”. *CIDIne*, Aveiro, 33-45
- Quivy, R. & Champenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). “Paradigma da Educação Inclusiva. Reflexão Sobre Uma Agenda Possível”. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Simeonsson, R.J. & Thomas, D. (1994). “Towards an Epidemiology of Development, Educational, and Social Problems of Childhood”. in Simeonsson R. J., *Risk Resilience and Prevention*, 321-343. Baltimore. P. H. Brooks.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F. D. & Pereira, M. C. (1996). *Se houvera quem me ensinara...* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. D. & Pereira, M. C. (2003). *Se houvera quem me ensinara...* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Warnock *et al.* (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design e Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications

LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da República I Série A, nº 15.
- Decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República I Série A, nº 193.
- Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República I Série A, nº 193.
- Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República I Série, nº 4.
- Lei 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República I Série nº 237 do Diário da República.
- Decreto-lei nº 75 / 2008, de 22 de Abril. Diário da Republica, 1ª Série nº 79

ANEXOS

1. Autorizações
2. Análise de conteúdo das entrevistas
3. Horário de imagens
4. Receita com associação imagem/palavra

Anexo 1

Cartas dirigidas ao Diretor do Agrupamento de Escolas, Encarregado de Educação e Professores Entrevistados participantes no presente estudo.

Guilhermina da Conceição Mendes Almeida

Exm^a Senhora:

Diretora do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização e colaboração no projeto.

Guilhermina da Conceição Mendes Almeida, docente do quadro de Educação Especial, vem por este meio solicitar a colaboração e a autorização de Vossa Excelência para realizar um estudo no âmbito do projeto de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, com o tema “Intervenção em NEE múltiplas no contexto do 2º CEB”, a ser desenvolvido neste Agrupamento de Escolas sob orientação científica da Professora Doutora Paula Santos.

Aproveito para informar que foi solicitado o consentimento e a colaboração do Encarregado de educação do aluno envolvido.

À consideração de V. Ex^a.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, 20 de dezembro de 2010

A responsável pela investigação,

(Guilhermina da Conceição Mendes Almeida)

Guilhermina da Conceição Mendes Almeida

Exmª Senhora Encarregado de Educação:

No âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, subordinada ao tema “Intervenção em Necessidades Educativas Especiais múltiplas no contexto do 2º CEB”, venho por este meio solicitar a sua colaboração e a autorização para que o seu educando participe neste estudo. A confidencialidade será garantida. A sua colaboração é muito importante. Certa da sua recetividade para o assunto, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, 28 de outubro de 2010

A responsável pela investigação:

(Guilhermina da Conceição Mendes Almeida)

Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação do(a):

Aluno: _____

Guilhermina da Conceição Mendes Almeida

Caro(a) Colega:

No âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, subordinada ao tema “Intervenção em Necessidades Educativas Especiais no contexto do 2º CEB”.

Venho por este meio, solicitar a sua colaboração neste estudo, através da realização de uma entrevista e a sua autorização para gravar em registo áudio a referida entrevista, que será posteriormente transcrita e sujeita a uma análise de conteúdo. A confidencialidade será garantida. A sua colaboração é muito importante.

Certa da sua receptividade para o assunto, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, 28 de outubro de 2010

A responsável pela investigação,

(Guilhermina da Conceição Mendes Almeida)

Autorização do(a) Professor(a):

Anexo 2

Análise de conteúdo das entrevistas.

Análise de conteúdo das entrevistas

Nas tabelas 1CT e 3EE não são apresentados indicadores das categorias por corresponderem a dados inferidos. Nas seguintes tabelas, poderemos analisar as informações que nos foram fornecidas pelos entrevistados.

A- Categorização das entrevistas realizadas aos docentes que desenvolvem áreas curriculares no contexto turma

Condições em que se realizaram as entrevistas			
Categoria	Subcategorias	Frequências	%
A1 - Estado emocional dos entrevistados	A1 – Relaxamento	4	100
	A2 - Ansiedade	0	0
A2 - Uso do gravador na entrevista	B1 – Utilização do gravador	4	100
	B2 – Não utilização do gravador	0	0

¹Tabela n.º 1CT: Condições em que se realizaram as entrevistas

Tratamento de dados		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
B - Educação Inclusiva	B1 – A escola como promotora da inclusão	<p>P1¹ - “Acho muito importante ... que estes alunos tenham as mesmas oportunidades educativas que os outros alunos”</p> <p>P1 - “os alunos estavam bem integrados e a escola também dá resposta a esta situação”</p> <p>P2 - “têm os mesmos direitos das outras crianças”</p> <p>P2 - “devem ser dadas as mesmas garantias de evolução e de um caminho numa vida futura”.</p> <p>P2 - “Acho que é uma escola que está muito bem estruturada ao nível da educação especial”.</p> <p>P2 - “É uma escola que, tem um número de professores e uma qualidade de professores no ensino especial, com (...) uma vontade muito grande de ajudar os alunos”.</p> <p>P2 - “da parte da direção são feitos os esforços para que, para que estes alunos tenham o direito a atingir os objetivos deles”.</p> <p>P3 - “o facto de os alunos poderem estar com os seus pares (...) terem a oportunidade de aprender juntos em contextos normalizantes (...) que o aluno possa participar num grande número de atividades”</p> <p>P3-“responder a todos os alunos, de forma a dar respostas diversificadas (...) cada aluno é um aluno,</p>

¹ P1 – Professor 1

		<p>portanto temos de ir encontro deles”</p> <p>P4 - “Sim, posso dizer que é uma escola inclusiva. Todas as pessoas, toda a comunidade educativa contribuem para o desenvolvimento destes alunos através da aceitação, colaboração. Eles fazem parte da nossa comunidade educativa e todos agimos com naturalidade”.</p> <p>P4 - “Acho muito importante que estes alunos possam ter as mesmas oportunidades que os seus pares, convivam uns com os outros, aprendam juntos. Penso que é neste contexto que eles podem evoluir”.</p>
	B2 – Benefícios e vantagens	<p>P1 - “é sempre bom porque eles vão convivendo com outros meninos”</p> <p>P1 - “vão aprendendo, vão tendo uma solidariedade maior e vão aproximar-se do mundo real que os espera lá fora”</p> <p>P2 - “garantir-lhes um futuro de vida o mais independente e autónomo”</p> <p>P2 - “garantir que tenham (...) capacidade de desenvolver e de ter uma vida futura”.</p> <p>P3 - “o facto de o alunos poderem estar com os seus pares (...) terem a oportunidade de aprender juntos em contextos normalizantes (...) o aluno possa participar num grande número de atividades (...) tentamos sempre que isso aconteça”. P3- “dedicação e envolvimento dos professores (...) articulação entre os professores”</p> <p>P4 - “ Como aspetos positivos considero, que todos os alunos beneficiam com as mudanças metodológicas e organizativas que fazemos para estes alunos, também acho importante que aprendam juntos, partilham vivências”.</p>
	B3 – Constrangimentos	<p>P1 - “turmas muito grandes”</p> <p>P1 - “o Aluno X teve que estar sozinho e parado, obteria melhor resultado e melhor integração se tivesse um maior acompanhamento”</p>
C – Contexto Educativo	C1 – Respostas Educativas e Estratégias Pedagógicas Diferenciadas	<p>P1 - “ao nível de educação visual (...) coisas muito simples. Dando-lhe objetos para contornar. (...) Na parte da geometria foi onde se notou mais dificuldade (...) Porque não trabalha com o compasso, dando-lhe objetos quadrangulares, circulares (...) ele ia contornando e pintando, obtinha a geometria de uma forma diferente”</p> <p>P4 - “Na disciplina de TIC (...) o aluno foi acompanhado por ti, para além disso procurámos que ele ficasse próximo dos colegas, com quem tinha uma relação mais próxima e que desta forma permitisse uma maior interação.”</p> <p>P1 - “nestas situações, o aluno (deveria) ter metade das disciplinas num ano, metade no outro ano e assim completar o ciclo de aprendizagem”</p> <p>P1 - “dividir em três fases (...) dependia muito da escola, do ministério, dos professores, da comunidade”</p> <p>P2 - “(...)promover objetivos muito básicos, teria que lhe dar uma atenção constante, deixando de lado um pouco o resto da turma, e (...), e só nesse caso, eu</p>

		<p>penso que o André poderia tirar algum proveito na permanência nessas disciplinas.”</p> <p>P3 - “Sim, penso, que teve em conta as características individuais do aluno e proporcionou experiências de aprendizagem, no contexto turma e noutros contextos”</p> <p>P4 - “Parece-me que foi aquela que mais se adaptou ao aluno e respondeu às suas necessidades. As disciplinas que frequentou no contexto turma e as áreas específicas foram selecionadas tendo em conta uma prévia avaliação do aluno. Para além do desenvolvimento que o aluno manifestou tenho que salientar a alegria e felicidade que este aluno transmitia o que para mim... significa que as respostas estavam adequadas.”</p>
	C2 – Adequação do contexto sala de aula	<p>P1 – “ao nível de educação visual (...) coisas muito simples. Dando-lhe objetos para contornar (...) na parte da geometria foi onde se notou mais dificuldade (...) porque não trabalha com o compasso, dando-lhe objetos quadrangulares, circulares (...) ele ia contornando e pintando, obtinha a geometria de uma forma diferente”</p> <p>P2 – “Criei interações entre o aluno e o grupo de pares através da constituição de grupos de trabalho que permitiram uma maior interação, criando desta forma sentimentos de amizade e entre ajuda”.</p> <p>P4 – “Na disciplina de TIC (...) o aluno foi acompanhado por ti, para além disso procurámos que ele ficasse próximo dos colegas, com quem tinha uma relação mais próxima e que desta forma permitisse uma maior interação.”</p> <p>P4 - “ao nível da Tecnologia da informação e comunicação utilizei, jogos didáticos, software pedagógico, o motor de busca do Google para pesquisa de imagens.”</p>
	C3 – Organização curricular	<p>P1 – “eles deveriam ter aulas dentro do horário deles para completar aquilo que foi dado na aula”</p> <p>P1 - “Tenho algumas dúvidas (na frequência de todas as aulas no contexto turma²). No entanto acho que não tendo o aluno a mesma avaliação que outro poderia ser sim”</p> <p>P1 - “Acho que seria bastante difícil, (...) frequentar algumas disciplinas, em que são necessárias situações mais abstratas, (...) uma vez (...) tem (...) dificuldades ao nível da leitura, da compreensão, do raciocínio, não parece que em situação de sala de aula, em contexto turma, fosse muito benéfico estar (...) em disciplinas que não iria conseguir apreender os conteúdos.”</p> <p>P1 - “penso que o currículo desenhado para o aluno foi o mais adequado quer ao nível das disciplinas no contexto turma, quer ao nível das áreas específicas, e penso que isso se refletiu quer em termos de desenvolvimento, quer da felicidade que ele transmitia.”</p>

² Clarificação do Entrevistador

		<p>P2 - “Penso que seria extremamente difícil frequentar todas as disciplinas, tendo em conta as limitações graves que o aluno apresenta ao nível cognitivo e a outros níveis”</p> <p>P3 - “seria possível se tivesse um professor a acompanhá-lo nas, aulas, mas (...) mesmo assim seria um pouco violento, tendo em conta as características do aluno.”</p> <p>P3 - “Para além de necessitar de um acompanhamento individualizado, o facto do aluno não, revelar competências ao nível da leitura e escrita podem (...) condicionar bastante e é necessário fazer muitas adaptações (...) poderia participar apenas em algumas unidades didáticas não digo em todas as aulas curriculares, mas quando surgissem temas em que o aluno realmente tivesse alguma facilidade em aprender”</p> <p>P4 - “Esta organização do currículo foi a que respondeu de forma mais adequada às características do aluno e isso refletiu-se na felicidade com que ele vinha para a aula”</p> <p>P4 - “Parece-me que foi muito importante para este aluno a frequência do TIC na turma, O aluno demonstrou muita alegria, simpatia e vontade de aprender e curiosidade através das pequenas tarefas que ia fazendo no computador embora necessitasse de ter sempre o professor de educação especial ao seu lado ou algum colega da turma.”</p> <p>P4 - “Não sei, se isso seria o melhor para o aluno... ou se nesta situação não era muito cansativo... podia ser com um professor a acompanhá-lo a todas as disciplinas com estratégias e tarefas muito bem definidas. Eu penso que ele também beneficia com a frequência de outras áreas que no fundo completam as aprendizagens do aluno e permitem outras experiências, noutros contextos. Porque o dia todo na sala de aula (...)”</p>
	C4 – Organização dos espaços e das respostas educativas	<p>P1 - “Este aluno tem necessidade também de ter aulas exteriores (...) dentro de uma sala de aula”</p> <p>P1 - “aluno esteve no grupo com quem tinha mais afinidade e mais próximo de mim”</p> <p>P2 - “As respostas educativas ... penso que são as mais adequadas”</p> <p>P3 - “O nosso contexto educativo tem uma grande diversidade de materiais”</p> <p>P3 - “Os espaços, também foram organizados para que o aluno pudesse ter mais acompanhamento pelo professor e pelos colegas”.</p> <p>P4 - “O contexto educativo de uma forma geral está bem organizado e apetrechado com materiais adequados.”</p> <p>P4 - “Ao nível das respostas educativas, foram organizadas por todos os intervenientes no processo educativo e estão adequadas ao aluno.”</p> <p>P4 - “Tivemos em conta a intervenção diferenciada e individualizada ao aluno ao nível da estruturação das respostas da adequação dos materiais.”</p>

	C5 – Diversidade de materiais	<p>P1 - “não temos é materiais suficientes”</p> <p>P1 - “Nem sempre as salas estão preparadas com os materiais para estes alunos realizarem tarefas”</p> <p>P1 - “por vezes era, no momento que eu improvisava, ia trazendo de casa caixas de sapatos, caixas de objetos para que o aluno desenvolvesse as suas capacidades gráficas.”</p> <p>P2 - “eu, penso que a escola está bastante bem equipada”</p> <p>P 2- “também, elaborou alguns materiais e fichas de trabalho”</p> <p>P3 - “O nosso contexto educativo tem uma grande diversidade de materiais, o que faz com que os alunos também se sintam, cativados, à partida pela existência desses materiais (...) Os espaços, também são adequados”</p> <p>P4 - “A sala de Tecnologia de Informação e comunicação está bem equipada, temos um computador para cada aluno, parece-me que esta escola está muito bem organizada ao nível dos materiais, organização dos contextos e respostas educativas.”</p>
	C6 – Qualidade das relações/interações	<p>P1 - “Foi bom, não houve problemas de integração.”</p> <p>P1 - “Sim, eu penso, que sim, porque na sala de aula, e por aquilo de que me apercebi, houve bons resultados e isso aconteceu.”</p> <p>P2 - “No contexto sala de aula, como eu já disse, os pares tinham uma relação muito interessante e muito afetiva” (...) havia várias interações”</p> <p>P2 - “Trabalhava em grupo (...), houve várias atividades que nós fizemos fora de sala e o aluno participou e interagiu com os colegas ao nível de apresentação de pequenas peças musicais (...) e a interação dele com os colegas e dos colegas com ele foi sempre muito positiva, nestas atividades”</p> <p>P2 - “quer o corpo docente no geral, quer os auxiliares, sempre tentaram promover e penso que conseguiram competências sociais que o aluno precisa ao nível da sociabilidade, saber estar, da capacidade, de desenvolver autonomia (...) saber estar dentro da sala de aula, o saber organizar o material em cima da secretaria, o saber trabalhar com esse material, são competências que eu acho que foram alcançadas”</p> <p>P2 - “Sim, foram estabelecidas relações cooperantes entre os vários colegas do conselho de turma e da educação especial”</p> <p>P2 - “foram desenvolvidas projetos comuns sobretudo ao nível comportamental e ao nível da sociabilidade para promover a autonomia e o bem-estar do aluno”</p> <p>P3 - “estabeleceram-se relações de qualidade ao nível dessas mesmas interações.”</p> <p>P4 - “Penso que sim... os professores e auxiliares estão perfeitamente sensibilizados para a necessidade de responder de forma ativa e colaborante, no processo educativo destes alunos e para tal procuram criar um clima favorável através da criação de um bom ambiente de trabalho.”</p>

D. Aprendizagem/ Desenvolvimento	D1 – Competências desenvolvidas no âmbito do CEI nas disciplinas no contexto turma	<p>P1 - “Desenvolveu as capacidades, obrigou-o a pensar e a agir.”</p> <p>P1 - “ao fazer desenhos expressava-se e, dessa forma, ao pintar ele compensava as suas dificuldades.”</p> <p>P1 - “conseguiu a nível manual, ao nível dos colegas, convívio, associação de ideias muito próprias através da cor, da pintura”</p> <p>P1 - “A nível manual, foi melhorando (...) queria fazer tal como os outros, dentro das suas restrições mas conseguiu (...) foi um aluno que se esforçou.”</p> <p>P1 - “Sim (Os objetivos forma atingidos). Porque também foi adaptado ao aluno.”</p> <p>P2 - “Acho que foi extremamente importante para o aluno, ter tido esta disciplina (Educação Musical).”</p> <p>P2 - “conseguiu atingir os objetivos que eu tinha proposto: Competências sociais, (...), porque era um aluno que tinha uma grande vontade de participar na aula, de estar na aula, tinha uma boa relação comigo, uma boa relação com os colegas, era um aluno que se sentia à vontade, que sabia o lugar dele, sabia como estar, sabia o que fazer.”</p> <p>P2 - “desenvolveu competências ao nível da discriminação auditiva, da coordenação motora, da discriminação visual de instrumentos musicais.”</p> <p>P2 - Acho que foi sem dúvida, a mais adequada, uma vez que, que foram, tendo em conta o perfil do aluno, (...) elas que, que lhe deram a possibilidade de desenvolver mais competências.”</p> <p>P2 - “Foram atingidos os objetivos ao nível comportamental.”</p> <p>P2 - “Objetivos ao nível do conteúdo da própria disciplina aqueles que eu delinee para ele, como sendo o desenvolvimento da coordenação motora, através de exercícios ritmos, o desenvolvimento da memória auditiva através de exercícios melódicos, através de audições, desenvolvimento da discriminação auditiva e da descriminação visual.”</p> <p>P2 - “ Eu penso que realmente, fez muitos progressos e que atingiu os objetivos.”</p> <p>P3 - “A autonomia, a socialização, a interação com os pares, a cooperação (...). Além disso a parte dita específica, da disciplina, desenvolveu a coordenação motora, noções de lateralidade, orientação espacial”</p> <p>P4 - “Olha, parece-me que para além do aspeto social que na minha perspetiva foi de grande importância tenho de referir as competências que ele atingiu com a utilização do computador nomeadamente ao nível da utilização do teclado, do rato, da barra de ferramentas, apesar de não saber ler, aprendeu a escrever o seu nome, a pesquisar coisas na internet ir buscar imagens e colar, e a fazer alguns jogos didáticos. Esta atividade também permitiu que o aluno melhorasse a sua coordenação óculo manual.”</p>
	D2 – Atitude face às aprendizagens	<p>P1 - “Depende das matérias que são lecionadas”</p> <p>P1 - “ (...) depende dos dias (...) em que ele vem com grande entusiasmo e tem outros em que está um pouco mais desmotivado”</p>

		<p>P2- “ (...) foi desenvolvendo alguma capacidade de atenção e concentração”</p> <p>P2 – “ (...) por vezes, dispersa-se, sobretudo, em determinadas atividades mais teóricas em termos de sala de aula”</p> <p>P3 - “De um modo geral ele focaliza a atenção nas atividades”</p> <p>P4 - “De uma forma geral sim.”</p> <p>P2 - “Foi sempre um aluno com uma atitude muito positiva, sempre muito empenhado, muito esforçado, com gosto por fazer, com vontade de fazer e muitas vezes ele próprio, pedia atenção”</p> <p>P3 - “Demonstra interesse, especial quando as aulas são com manipulação de objetos tais como arco, bola, ele sente uma atração especial por esse tipo de atividades.”</p> <p>P4 - “Demonstrou sempre muito interesse e uma atitude positiva em relação à atividade, revelou preferência por atividades que envolviam jogos. Quando tinha dificuldade pedia ajuda ao colega do lado”.</p>
	D3 – Competências sociais	
	D3.1 – Relação aluno/escola	<p>P1 - “Ele integra-se bem, ele esforça-se”</p> <p>P1 - “Ele esforçou-se, esteve muito bem (...)”</p> <p>P2 - “A avaliação que eu tenho a fazer do comportamento e das atitudes do aluno, ao longo do ano em que estive com ele, é muito positiva”</p> <p>P2 - “Mostrou desenvolvimento ao nível, das atitudes e comportamento, e progressos, muito grandes”</p> <p>P2 - “Era um aluno que sabia estar dentro de sala de aula”</p> <p>P2 – “ (...) tinha uma atitude muito positiva em relação às tarefas da aula e em relação às atividades que se iam desenvolvendo.”</p> <p>P4 - “O aluno em termos comportamentais fez muitos progressos e revelou um comportamento muito adequado, ocupava o seu lugar na sala com autonomia ligava e desligava o computador e como tu presenciaste-te quando os colegas não deixavam o material no arrumado, ele tomava a iniciativa e aí arrumar.”</p>
	D3.2 – Relação aluno/pares	<p>P1 - “foi educado, colaborou com os colegas (...)”</p> <p>P2 - “(...) quer ele, quer a própria turma criou relações de amizade, (...), grande parte dos colegas da turma tinha uma relação muito afável, muito simpática, eram realmente crianças que nunca o ponham de parte, que o integravam sempre nas atividades”</p> <p>P2 – “Com os pares dentro de sala de aula, foi onde eu verifiquei isso, ele tentava conversar com eles, abordava-os e com os adultos sem dúvida, também, comigo, muitas vezes.”</p> <p>P3 - “facilmente cria empatia (...) também com os adultos e com os pares”</p> <p>P4 - “Em relação aos colegas verifiquei que conversava com eles, pedia ajuda. Os colegas também ajudavam o ajudavam e por vezes procuravam-no para interagir.”</p>

	D3.3 – Relação aluno/professor	<p>P1 - “foi um excelente aluno”</p> <p>P2 – “mostrou um desenvolvimento ao nível dos, das atitudes e comportamento, e um progresso, muito grandes”</p> <p>P2 - “Ele comigo estabeleceu uma relação de empatia muito grande, ainda hoje, (...) passa por mim e me cumprimenta e vem ter comigo”.</p> <p>P3 - “Sim, é um aluno muito simpático, facilmente se cria empatia com o ele.”</p> <p>P4- “O aluno é muito simpático, cumprimenta sempre quando chega à aula, despede-se no final da aula, fala me quando me vê no intervalo, faz perguntas acerca de situações que vivencia.”</p>
	D3.4 – Cumprimento de regras	<p>P1 - “Arrumou a sala”</p> <p>P1 - “Não estava preocupado com a hora de saída”</p> <p>P1 - “ (...) não deixava de fazer a arrumação e a limpeza dos seus materiais.”</p> <p>P1 - “ Sim, demonstrou interesse pelas atividades que desenvolveu, quando tinha dúvidas punha questões, perguntava se podia fazer”</p> <p>P1 - “depende das matérias, tem dias, em que ele vem com grande entusiasmo e tem outros em que está um pouco mais desmotivado”</p> <p>P1 - “Na minha aula cumpria e sempre que eu o via nos corredores, no recreio ele era um aluno cumpridor”</p> <p>P2 - “Era um aluno que sabia estar dentro de sala de aula, sabia (...) comportar-se dentro de sala de aula”</p> <p>P2 - “ele cumpria as regras (...) tinha noção de que tinha que cumprir as regras.”</p> <p>P3 - “Acho que sim que cumpre, de uma maneira geral, cumpriu”</p> <p>P4 - “Sim na minha aula, ele estava acompanhado por ti mas nunca senti que não cumprisse as regras da sala ou alguma ordem que fosse dada”</p>
	D3.5 – Expressão de sentimentos	<p>P1 - “Muito, mesmo nos intervalos ou quando não está em aulas ele procura as pessoas e abraça-se, demonstrando o seu afeto e também que necessita de afeto, este aluno é muito carente nesse aspeto.”</p> <p>P2 - chamava-me várias vezes, expressava sentimentos de muita alegria de muita felicidade (...) quando fazia trabalhos (...), quando eu o estimulava e quando ele fazia (...) quando o que ele fazia ficava bem feito, ele ficava muito satisfeito, com isso”</p> <p>P3 - “eu dei conta que é muito mais fácil para ele expressar sentimentos (...) do que ele estar sensível ao sentimento dos outros (...) Expressa com muita visibilidade”</p> <p>P4 - “Expressa sentimentos quando se zanga com os colegas ou é contrariado. Expressa sentimentos como resposta a atitudes dos outros, Sorri com frequência como resposta a atitudes de atenção ou como resposta a algo que ele gosta. O aluno é muito simpático muito expressivo.”</p>
E – Estratégias e práticas educativas a privilegiar		<p>P1 - “Olha ... privilegiaria o que se tem feito... ao nível da avaliação e planificação e articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Daria continuidade ao trabalho que temos feito com o aluno</p>

		<p>ao nível das áreas em contexto turma e das áreas específicas”</p> <p>P2 - “Sim, foram estabelecidas relações cooperantes entre os vários colegas do conselho de turma e da educação especial”</p> <p>P 2- “foram desenvolvidas projetos comuns sobretudo ao nível comportamental e ao nível da sociabilidade para promover a autonomia e o bem-estar do aluno”</p> <p>P2 - “As estratégias implementadas estiveram plenamente de acordo a situação do aluno”</p> <p>P3 - “Olha privilegiaria a Colaboração e articulação entre os professores...Planificação programação em conjunto, a articulação que tem existido”</p> <p>P2 - “As implementadas estiveram plenamente de acordo a situação do aluno (...) acho que foram as que promoveram um maior bem-estar do aluno na escola”</p> <p>P3 - “mantinha as estratégias implementadas ao nível desta disciplina (...) e claro as áreas específicas”</p> <p>P4 - “No que se refere às estratégias e práticas educativas implementadas, eu privilegiava aquilo que temos feito ao nível da programação, avaliação articulação entre todos a diversificação de estratégias e a adequação de material. Tenho que referir também a relação que se estabeleceu entre todos os intervenientes no processo educativo de forma a responder de forma concertada às necessidades do aluno. Penso que isto foi fundamental e parece-me importante a continuidade deste trabalho. Concretamente em relação ao trabalho com o aluno penso que as estratégias ao nível da inclusão do aluno na turma e dava continuidade às áreas específicas implementadas onde penso que se realiza um trabalho muito adequado ao aluno e pelas quais ele demonstra um interesse especial.”</p>
--	--	---

Tabela n.º 2CT: Tabela síntese analítica do sistema categorial

**B - Categorização das entrevistas realizada aos docentes de Educação Especial
que desenvolvem áreas curriculares específicas no âmbito do CEI do aluno**

Condições em que se realizaram as entrevistas			
Categoria	Subcategorias	Frequências	%
A1 - Estado emocional dos entrevistados	A1 – Relaxamento	4	100
	A2 - Ansiedade	0	0
A2 - Uso do gravador na entrevista	B1 – Utilização do gravador	4	100
	B2 – Não utilização do gravador	0	0

Tabela n.º 3EE: Condições em que se realizou a entrevistas

Tratamento de dados		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
B - Educação Inclusiva	B1 – A escola como promotora da inclusão	<p>P1 - “Sim, penso que sim, não (...) não só pelo facto de ser um estabelecimento com um elevado número de alunos com necessidades educativas (...) mas também por procurar responder a todos os alunos com respostas diversificadas (...) acredito que ainda podemos melhorar.”</p> <p>P1 - “A inclusão fomenta a socialização entre pares, promove a autonomia, facilita a aprendizagem de regras, desenvolve competências académicas e desenvolve o desempenho comunicativo”</p> <p>P2 - “Para mim a inclusão é um processo pacífico (...) não sei se será pacífico para toda a gente... na minha perspetiva, a comunidade educativa deveria estar mais sensibilizada para esta problemática. Eu acho que sim. Aliás, comparativamente a outras escolas, esta é uma daquelas que procura dar uma resposta adequada e concertada e especifica às necessidades de cada um dos alunos que a frequentam.”</p> <p>P3 - “A inclusão dos alunos é um processo que tem vários níveis de acordo com a escolaridade em que o aluno está. É total no jardim de infância. É quase total no 1º CEB e viável para alguns alunos no 2º CEB mas a partir do 3º CEB exige algumas alterações curriculares que vão depender do compromisso mental do aluno nas áreas mais académicas. A partir deste ciclo de ensino tem que haver uma estrutura curricular que olhe para o futuro e que</p>

		<p>comece a preparar o aluno para atividades de caráter prático sem esquecer o maior enriquecimento possível das ferramentas instrumentais como sejam a leitura, a escrita e o cálculo numa via mais pragmática e ligada ao dia a dia dos alunos.”</p> <p>P4 - “A inclusão é um processo muito importante e inquestionável. Não tenho dúvidas que estes alunos beneficiam muito em poder estar com os seus pares no mesmo contexto educativo.”</p> <p>P4 - “Sim, esta escola promove a inclusão na medida em que procura responder à individualidade dos alunos com NEE.”</p>
	B2 – Benefícios e vantagens	<p>P1 - “Penso que é importantes os alunos estarem juntos e aprenderem com os seus pares, estar num contexto natural”</p> <p>P2 - “Eu acho para mim, positiva, sempre uma mais valia incluir alunos com necessidades educativas especiais, porque há mais-valias para o próprio aluno com necessidades educativas especiais, porque tem a beneficiar com os modelos, com a inclusão social, com o respeito e, e com o poder beneficiar das mesmas situações que os alunos ditos normais beneficiam. Para os outros alunos também acho que é importante porque habitua-se a respeitar e a lidar também com as diferenças”</p> <p>P2 - “Considero, também que todos podem beneficiar com a diversificação das estratégias”</p> <p>P3 - “A inclusão é positiva na medida que junta no mesmo contexto uma diversidade de alunos onde todos aprendem de acordo com as suas potencialidades”</p> <p>P3 - “A EB23 é uma escola que procura desenvolver a inclusão dos alunos com NEECP. Tem várias unidades de Autismo e um leque muito alargado de alunos com NEE. Para cada situação procura-se o melhor enquadramento e a melhor resposta. Aquilo que atualmente dificulta por vezes uma resposta mais assertiva e consistente é o elevado número de alunos no agrupamento (...)”</p> <p>P4 - “Para mim, são todos positivos é no entanto, necessário criar condições para lhes responder de forma adequada.”</p>
	B3 – Constrangimentos	<p>P1 - “Talvez a partir de determinado</p>

		<p>nível etário a escola tenha alguma dificuldade a encontrar respostas adequadas para os alunos com necessidades educativas especiais”</p> <p>P2 - “Elevado número de alunos por turma”</p> <p>P3 - “Aquilo que atualmente dificulta por vezes uma resposta mais assertiva e consistente é o elevado número de alunos no agrupamento (...)”</p> <p>P4 - “Constrangimento poderia dizer o elevado número de alunos que o professor tem como responsável”</p>
C – Contexto Educativo	C1 – Respostas Educativas e Estratégias Pedagógicas Diferenciadas	<p>P1 - No meu caso trabalhei a leitura e escrita funcional, tive em conta as graves limitações que o aluno apresenta, nesta área e procurei utilizar a associação palavra – imagem, utilizei imagens do contexto (...) real, (...) também discriminação visual de palavras familiares do aluno, em vários contextos (...). Ao nível da escrita trabalhamos o registo gráfico de alguns fonemas, o treino de escrita do nome, algumas palavras relacionadas com os contextos reais (...)”</p> <p>P2 - “Ao nível da matemática funcional, passa por coisas muito funcionais, muito práticas, muito viradas para a preparação da vida adulta. Fizemos atividades com muito recurso à concretização, nomeadamente contar objetos concretos, associação do número apresentava um défice cognitivo e um atraso substancial na área da leitura e escrita.”</p> <p>P2 - “Desenvolvemos um programa que do ponto de vista funcional ajudou o aluno a desenvolver o aspeto cognitivo, social e a autonomia.”</p> <p>P2 - “Elaborámos e um programa educativo e um currículo específico de acordo com o perfil de desenvolvimento do aluno considerando áreas ao nível da autonomia e preparação para a vida ativa e de aptidões básicas ao nível da leitura da escrita e do cálculo.”</p> <p>P3 – “Nestes casos o que é necessário é desenvolver um programa que do ponto de vista funcional ajude o aluno a identificar a escrever palavras que possam ser úteis no seu dia a dia.” Naturalmente, o aluno vai evoluindo e nesse sentido poderá haver sempre margem para melhorar a sua proficiência. Nessa linha tudo o que conseguir melhorar é um valor</p>

		<p>acrescentado para o seu futuro.”</p> <p>P3 - “A minha área específica era precisamente a leitura e a escrita e, nesse sentido, o meu trabalho passava por desenvolver ao máximo as potencialidades do aluno. Ajudá-lo a identificar as palavras, desenvolver a consciência fonológica, adquirir funcionalidades no âmbito da descodificação e interpretação básica de frases de carácter funcional”</p> <p>P4 - “Olha, esta área teve uma vertente essencialmente prática, decorreu no contexto exterior da escola, nomeadamente nos canteiros ajardinados. Planifiquei as atividades de forma a sensibilizar os alunos para os cuidados a ter com as plantas e a preservação da natureza através de apresentações de PowerPoint e de diálogos”.</p> <p>P4 - “Numa vertente mais prática focada na preparação de canteiros (limpeza do espaço) e sementeira e plantação de várias espécies de plantas ... fizeram, ainda o registo do crescimento/desenvolvimento de algumas plantas.”</p>
	C3 – Organização curricular	<p>P1 - “Sim, penso que (...) foi, adequado e ajustado às competências e ao perfil de funcionalidade do aluno”.</p> <p>P1 – “Ao nível da organização curricular, elaborámos o programa educativo Individual e o currículo específico com todos os intervenientes no processo educativo e de acordo com o perfil de desenvolvimento do aluno, considerando áreas ao nível da autonomia e preparação para a vida ativa, da leitura e escrita funcional.”</p> <p>P2 - “Eu, acho que sim, foi delineado por todos os intervenientes no processo educativo do aluno professores da turma, professores das áreas específicas, encarregado de educação tendo como objetivo promover o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e o bem-estar do aluno. A resposta educativa foi a adequada uma vez que o aluno fez progressos significativos em todas as áreas demonstrou sempre uma atitude muito positiva e de envolvimento em todas as atividades, sinto que foi uma criança feliz!”</p> <p>P3 - “Considero que a resposta educativa é importante, fundamental e</p>

		<p>potenciadora de desenvolvimento. Há áreas verdadeiramente motivadoras para o aluno e que o fazem gostar da escola, dos colegas, dos professores e de aprender cada vez mais.”</p> <p>P4 - “Bem, penso que esta resposta foi a mais adequada ao aluno em causa pois trata-se de um caso com problemas graves ao nível cognitivo e motor, apesar de reconhecer que existe sempre a necessidade de fazer adequações ajustes e alguma inovação.”</p>
	C4 – Organização dos espaços	<p>P1 - “De uma forma geral, as salas destinadas ao desenvolvimento de áreas específicas estavam muito bem organizada e apetrechada com material didático. Na sala de aula os espaços também foram adequados e estiveram ao nível da resposta exigida”.</p> <p>P2 - “Tenho que avaliar de forma muito positiva esta situação. Os espaços que temos para, trabalhar ao nível da escola em geral, das salas de aula e as duas salas que temos para desenvolver áreas específicas, estão equipadas com uma grande diversidade de materiais que os alunos podem utilizar de forma autónoma e com orientação. Nomeadamente material informático jogos didáticos, livros (...) Podemos desenvolver um bom trabalho porque acabamos por ter uma sala adequada, com vários materiais, com apoios e recursos humanos para dar uma resposta adequada portanto desenvolver o currículo específico do aluno.”</p> <p>P3 - “As respostas educativas são variadas e adequadas ao aluno. Naturalmente, que se tivéssemos mais recursos e/ou meios talvez pudéssemos ter algumas respostas ainda melhores. Do meu ponto de vista creio que temos um bom equilíbrio entre o possível e o desejável.”</p> <p>P4 - “Os espaços das salas de aula e das salas de apoio estão muito bem organizados.”</p>
	C5 – Diversidade de materiais	<p>P1 - “A sala tem material diversificado e adequado, temos computadores, jogos didáticos (...)”</p> <p>P2 - “Temos uma sala muito bem equipada em termos de materiais nomeadamente material informático, jogos material didático e outro construído por nós.”</p> <p>P4 - “As salas de apoio tem uma grande</p>

		diversidade de materiais, ao nível da jardinagem como na escola existe o clube da natureza temos ao dispor uma variedade muito grande de ferramentas.”
	C6 – Qualidade das relações/interações	<p>P1 - “Sim, foi, a nossa política, de inclusão, verificaram - se, relações de cooperação, de empatia entre todos. Os projetos foram desenvolvidos em comum.”</p> <p>P2 - “Eu, acho que se criou um bom ambiente de trabalho entre alunos e entre professores, um bom grupo de trabalho, onde desenvolvem parcerias, eu acho que é muito rico e favorável ao desenvolvimento das aprendizagens.”</p> <p>P3 - “De uma maneira geral sim. Há docentes que estabelecem naturalmente essas relações de empatia e de promoção da inclusão enquanto outros ainda mantêm uma certa dificuldade no âmbito da inclusão com alunos que se afastam significativamente do currículo comum.”</p> <p>P4 - “Os intervenientes do processo estabelecem relações de cordialidade e cooperação tendo sempre em vista o bem-estar dos alunos.”</p>
D - Aprendizagem/Desenvolvimento	D1 – Competências desenvolvidas no âmbito do CEI nas áreas específicas	<p>P1 - “Sim, de uma forma geral, podemos dizer que os objetivos foram atingidos”</p> <p>P1 - “Posso indicar, por exemplo, a evolução comportamental, social e aquisição que o aluno fez ao nível das várias áreas que foram desenvolvidas, nomeadamente, ao nível da representação gráfica de letras e palavras, e reconhecimento de algumas palavras de forma global.”</p> <p>P2 - “Ao nível da Matemática Funcional, desenvolveu capacidades ao nível da atenção, concentração, coordenação motora, contagem de um maior número de objetos de forma concreta, associação do número à quantidade, da identificação de algumas notas e moedas, utilização das notas e moedas em jogos, Começou ainda a fazer adições e subtrações com recurso à concretização. Verificámos ainda progressos ao nível da motricidade fina.”</p> <p>P3 - “É evidente que o desenvolvimento foi positivo mas queremos sempre mais. O aluno tem as suas limitações e por vezes o tempo que pensamos para que atinja as metas por nós definidas não é</p>

		<p>suficiente. Contudo, continuamos a acreditar e a desejar que vá mais longe.”</p> <p>P3 - “Naturalmente, o aluno vai evoluindo e nesse sentido poderá haver sempre margem para melhorar a sua proficiência, nessa linha tudo o que conseguir melhorar é um valor”</p> <p>P4 - “Os progressos verificados foram essencialmente ao nível da autonomia na concretização de pequenas tarefas, ao nível social, na partilha e cooperação nas atividades. Ao nível cognitivo aprendeu a distinguir e nomear algumas espécies de plantas, alargou o vocabulário. Aprendeu a reconhecer os objetos utilizados nas atividades. Desenvolveu a sensibilidade pela natureza e aprendeu a observar o desenvolvimento das plantas.”</p>
	D2 – Atitude face às aprendizagens	<p>P1 - “Ele focaliza mais a atenção nas tarefas que desenvolve”</p> <p>P2 - “É assim, é normal que ele se disperse um bocadinho, quando estamos numa sala ou num contexto educativo, em que se desenvolvem ao mesmo tempo outras atividades, mas o aluno consegue estar mais tempo concentrado nas suas atividades e com uma atitude de colaboração, o que também ajuda”.</p> <p>P3 - “O tempo de focalização nas atividades é limitado face às dificuldades que evidencia, face ao seu perfil de funcionalidade. Apesar de tudo gosta de trabalhar e produzir material com relevo especial às atividades de carácter mais prático”</p> <p>P4 - “Sim, focalizou e mostrou interesse não se dispersando (...) pedia inclusive, para realizar as tarefas.”</p>
	D3 – Competências sociais	
	D3.1 – Relação aluno/escola	<p>P1 - “Ele integra-se bem, ele esforça-se”</p> <p>P1 - “Ele esforçou-se, esteve muito bem (...)”</p> <p>P2 - “O aluno esteve, relacionava - se muito bem com todos, manifestava bem-estar em todos os contextos”</p> <p>P3 - “O aluno é muito engraçado, com uma energia muito grande e uma vontade imensa de aprender apesar das suas limitações. Como qualquer criança também é brincalhão, também faz as suas marotices.”</p> <p>P4 - “Demonstrou sempre muita receptividade, motivação, alegria e</p>

		satisfação na concretização das atividades na oficina de jardinagem.”
	D3.2 – Relação aluno/pares	<p>P1 - “Sim, de uma maneira geral é um aluno simpático, estabelece relações de empatia e interação.”</p> <p>P1 - “O aluno relaciona-se com os elementos de uma forma afável e, e ordeira, portanto, houve um bom clima, tanto em sala de aula como em outros contextos mesmo, com os seus pares”</p> <p>P2 - “É um aluno que estabelece muito facilmente uma relação com os adultos ou com os colegas, ele é muito meiguinho e muito atencioso”.</p> <p>P3 - “O aluno relaciona-se bem com os outros e com os adultos”.</p> <p>P3 - “Sim, de uma maneira geral é um aluno simpático, estabelece relações de empatia e interação com, com os seus pares”</p> <p>P4 - “O aluno é simpático e sociável com os adultos e com os pares. Isto não quer dizer que por vezes não se manifestasse alguma instabilidade.”</p>
	D3.3 – Relação aluno/professor	<p>P1 - “Ao nível, das atitudes e comportamentos o aluno manifestou progressos (...) face ao processo ensino aprendizagem, manifestou maior interesse e envolvimento em todas atividades (...)”</p> <p>P2 - “É um aluno muito simpático, muito educado, e um aluno muito cumpridor, nunca tive situações em que ele contestasse uma ordem que lhe fosse dada, ou que reagisse negativamente (...). É um aluno que estabelece muito facilmente uma relação com os adultos ou com os colegas, ele é muito meiguinho e muito atencioso.”</p> <p>P3 - “O aluno é muito engraçado, com uma energia muito grande e uma vontade imensa de aprender apesar das suas limitações. Como qualquer criança também é brincalhão, também faz as suas marotices”.</p> <p>P4 - “O aluno é simpático e sociável com os adultos e com os pares. Isto não quer dizer que por vezes não se manifestasse alguma instabilidade”</p>
	D3.4 – Cumprimento de regras	<p>P1 - “Sim, também podemos dizer que de uma forma geral cumpre, as regras, apesar de por vezes em grande grupo se dispersar um bocadinho”</p> <p>P2 - “O aluno evoluiu muito a esse nível e neste momento cumpre as regras nos diferentes contextos educativos”</p>



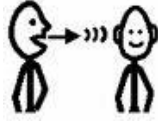
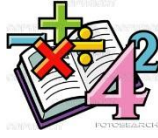



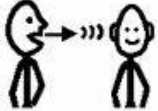

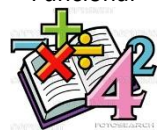



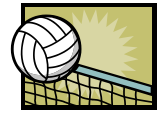






		<p>P3 - “Sim, o aluno demonstrou sempre uma atitude positiva e um envolvimento nas atividades”</p> <p>P3 - “Sim, não tem problemas.”</p> <p>P4 - “Normalmente adequa o comportamento ao contexto não é um aluno perturbador.”</p>
	D3.5 – Expressão de sentimentos	<p>P1 - “Sim, expressa frequentemente sentimentos (...) e aspetos afetivos com os outros, e em determinadas situações, é até muito sensível, quando tem, ou vê que algum colega não está, ou mesmo, um adulto, tem algum problema, aborda-o e tenta perceber o que ele sente e o que ele tem.”</p> <p>P2 - “Sim, ele fica muito contente quando é elogiado e revela manifestações de carinho. Fica preocupado quando alguma coisa corre menos bem com os colegas e dirige-se aos mesmos e pergunta o que tem e tenta ajudar “à maneira dele”... Pergunta com frequência “estás triste” e “porquê?””</p> <p>P3 - “Sim, expressa frequentemente sentimentos e (...) e aspetos afetivos com os outros, e em determinadas situações é até muito sensível tanto para o bem como para o mal. É bastante crítico em relação a comportamentos menos assertivos de outros colegas”</p> <p>P3- “como qualquer criança também tem os seus dias menos bons”</p> <p>P4- “Expressos sentimentos de forma espontânea sentimentos de alegria e tristeza e mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros.”</p>
E – estratégias e práticas educativas a privilegiar		<p>P1 - “Daria continuidade às áreas curriculares específicas, já implementadas, ao trabalho de equipa, que, tem sempre funcionado muito bem e que se manifesta de uma forma positiva.”</p> <p>P1 - “Idealmente, seria ele poder ter um professor a tempo inteiro, (...), mas acho que é fundamental continuar a desenvolver o currículo específico individual com as áreas adaptadas, com os espaços físicos, apropriados e apetrechados com os materiais necessários. Currículo específico adequado às capacidades dele, mas que lhe promovam realmente a funcionalidade e a autonomia”.</p> <p>P2 - “Olha, eu acho que daria continuidade àquilo que temos feito, em termos de avaliação de</p>






















		<p>programação de articulação e planificação, em comum. Dava ainda continuidade à frequência das disciplinas em contexto turma e mantinha as áreas específicas noutros contextos educativos. Privilegiaria ainda o bom ambiente de trabalho que tem existido entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno, não esquecendo a articulação que tem existido com a mãe do aluno”</p> <p>P3 - “O aluno apresenta um atraso significativo no desenvolvimento motor, cognitivo com ênfase na linguagem. Talvez se o atraso académico ao nível de ferramentas de funcionalidade de aprendizagem tivesse sido mais desenvolvidas, poderia frequentar mais áreas do que as de expressões. Neste caso concreto, mesmo que fosse possível ter um docente a acompanhar a atividade na turma, a rentabilidade seria muito pouco significativa mesmo que adaptada. Talvez num futuro próximo possamos ir mais longe neste campo.”</p> <p>P3 - “Daria continuidade ao que está implementado e que tem dado bons resultados, avaliaria algumas áreas menos importantes e/ou motivantes para o alunos e começaria a pensar num PIT de médio prazo para que o aluno possa vir a desenvolver atividades que o encaminhem para a vida adulta, numa plena integração profissional, ainda que adaptada”.</p> <p>P4 - “As estratégias e práticas educativas a privilegiar seriam a articulação, cooperação e planificação entre todos os docentes não esquecendo o bom ambiente que vivemos.”</p>
--	--	---

Tabela n.º 4EE: Tabela síntese analítica do sistema categorial

Anexo 3

Horário de imagens

T	Início	Fim	2ª Feira	S	3ª Feira	S	4ª Feira	S	5ª Feira	S	6ª Feira	S
1	8:25	9:10	Of. de Serviços Domésticos 	Cozinha	EDF - Turma 	PAV	Terapia da fala 	C20	Matemática Funcional 	E1	Matemática Funcional 	E1
2	9:10	9:55	Of. de Serviços Domésticos 	Cozinha	EDF - Turma 	PAV	Terapia da fala 	C20	TIC 	PAV	Matemática Funcional 	PE1
3	10:15	11:00	Of. de Serviços Domésticos 	Cozinha	Boccia 	PAV	Ciências da Natureza 	B1	EDF - Turma 	PAV	Of. de Expressões 	C9
4	11:00	11:45	Leitura e Escrita Funcional 	C20	Oficina de Jardinagem 	Exterior	Ciências da Natureza 	B1	Boccia 	E1	Of. de Expressões 	C9

5	11:55	12:40	Leitura e Escrita Funcional 	C20	Oficina de Jardinagem 	Exterior	TIC 	E1	Leitura e escrita 	C20	Leitura e escrita 	C20
6	12:40	13:25	 Almoço		 Almoço		 Almoço		 Almoço		 Almoço	
7	13:30	14:15	Área de Projeto 	C3	TIC - Turma 	E9	EDM - Turma 	B23	Psicomotricidade 	GIN	EVT - Turma 	C16
8	14:15	15:00	Área de Projeto 	C3	TIC - Turma 	E9	EDM - Turma 	B23	Psicomotricidade 	GIN	EVT - Turma 	C16
9	15:10	15:55									EVT - Turma 	C15

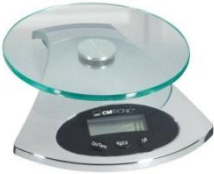







Anexo 4

Receita com associação imagem/palavra

Receita de Bolo de Iogurte



Ingredientes:	
7 Ovos	
300g de Açúcar	
150ml Óleo	
1 Iogurte de coco	
300g de Farinha	
2 Colheres de Chá de Fermento	
Manteiga	

Electrodomésticos:	
Balança	
Batedeira	
Forno	
Utensílios:	
Colher de Chá	
Colher de Pau	
Alguidar	
Copo Medidor	
Forma	

Preparação

1. Pré – aqueça o forno a 180°.
2. Barre com manteiga uma forma redonda e polvilhe-a com farinha.
3. Separe as gemas das claras.
4. Bata as gemas com o açúcar até obter uma mistura cremosa.
5. Aos poucos, adicione o iogurte e o óleo e bata tudo novamente.
6. Bata as claras em castelo firme.
7. Junte a farinha com o fermento ao creme.
8. Misture as claras batidas em castelo.
9. Deite a massa na forma já preparada e leve ao forno pré-aquecido.
10. Passados 40 minutos, verifique se o bolo está cozido.
11. Desenforme o bolo para um prato e deixe arrefecer.